

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta - Katedra výtvarné výchovy

Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír: Sebereflexe ve výtvarné výchově

My Cosmos, Your Cosmos, Our Universe: Self-reflection in Arts lessons

Anna Rebcová

Březová 352, Dobřichovice 252 29

5. ročník

Učitelství pro základní školy (I.ST)

Prezenční

duben 2018

Mgr. Magdalena Novotná, PhD.

MgA. Jan Pfeiffer

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Praze, dne

podpis

Děkuji vedoucí své práce Mgr. Magdaleně Novotné, PhD. za její otevřenost, podporu a inspirativní vedení diplomové práce. Dále děkuji všem zúčastněným v mém autorském projektu „Můj vesmír“; byli mi více než inspirací. Vděčnost cítím ke všem pedagogům, kteří mi svěřili své žáky ke tvůrčí činnosti při vyučování výtvarné výchovy, těm, kteří mi poskytli data k výzkumu. A nakonec taky svému příteli, který mi byl po celou dobu oporou, a svým blízkým, včetně těch, kteří si mou práci už nestihli přečíst.

## Anotace

V této diplomové práci se budu zabývat významem a didaktickým potenciálem portfolia jako vypovídajícího prostředku k reflexi, sebereflexi a rozvoji učitele. Chtěla bych tak poukázat na to, že aspektem připravenosti učitele není jen jeho dosažený stupeň vzdělání. Naopak bych chtěla poukázat na fakt, že připravenost profese učitelství může být přímo spjatá se schopností sebereflexe v pedagogické praxi, konstantní prací a účelným zacházením s nashromážděnými daty. To vypovídá o podstatě práce připodobnitelné akčnímu výzkumu. V neposlední řadě reflektivní povaha učitelské praxe souvisí i s touhou se neustále vzdělávat a osobnostně rozvíjet.

V teoretické části pokládám za klíčový didaktický rozbor portfolia, které může být přímým odrazem učitelské identity, osobnosti a filozofie, se kterou přistupujeme ke své profesi. Při tvorbě vlastního portfolia jsem portfolio pojímala jako opěrný most v hledání kompromisů a východisek ve vztahu k učitelské praxi, a to nejen ve výuce výtvarné výchovy, na kterou je primárně orientované. Tím narážím i na část porovnávající rysy portfolia profesního a uměleckého.

**Klíčová slova:** Artografický výzkum, komunikace, konceptuální tvorba, metafora, osobnostní rozvoj, portfolio, profesní identita, reflexe, sebereflexe, umění spolupráce

**Key words:** Artographic research, communication, Conceptual Art, metaphor, personality development, portfolio, professional identity, reflection, self-reflection, „art“ of cooperation

# Obsah

Anotace	4
Obsah	5
Úvod	7
1 AUTORSKÁ ČÁST	10
1.1 „Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír“	13
1.2 Můj vesmír	16
1.3 Autorské portfolio „Můj vesmír“	19
1.4 Inspirační zdroje	24
1.5 Výchozí materiály k audiovizuálnímu projektu	25
1.6 Didaktický potenciál tématu „Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír“	26
1.7 Inspirace pro zpracování uměleckého portfolio „Můj, tvůj, náš vesmír“	28
1.8 Kontext původní autorské práce	28
2 UMĚNÍ JAKO INSPIRACE	30
2.1 Dokument	30
2.1.1 Vývoj dokumentu	32
2.1.2 Kategorie dokumentárního filmu	34
2.2 Od dokumentu k akčnímu umění	45
2.3 Umění jako výzkum	46
3 VÝZKUMNÁ ČÁST	52
3.1 Teoretické zázemí k výzkumu	52
3.1.1 Portfolio	52
3.1.1.1 Portfolio jako prostředek reflexe	54
3.1.1.2 Formy portfolioí	55
3.1.1.3 Typy portfolioí	56
3.1.1.4 Jaký význam má tvorba portfolioí?	57
3.2 Kvalitativní výzkum	60
3.2.1 Užité výzkumné metody	60
3.2.2 Téma č. 1: Míra využití žákovského portfolio ve výuce a vliv na žáka	63
3.2.2.1 Potenciál portfolioí	64
3.2.2.2 Situace z praxe	66

3.2.2.3 Úskalí portfolioí	67
3.2.2.4 Obsah žákovských portfolioí	68
3.2.2.5 Teoretické znalosti učitelů	69
3.2.2.6 Využití v praxi	70
3.2.2.7 Klíčové momenty dotazníků	71
3.2.3 Téma č. 2: Využití profesního portfolio v učitelské praxi	76
3.2.3.1 Profesní portfolio	77
3.2.3.2 Využitelnost v praxi	79
3.2.3.3 Klíčové momenty rozhovorů	80
3.2.4 Pedagogické versus umělecké portfolio	81
3.3 Teorie spojená s portfolioi	82
3.3.1 Mnohvrstevnatost portfolio	82
3.4 Artografický výzkum	83
4 PRAKTICKÁ ČÁST	87
4.1 Realizace na ZŠ Lupáčova	88
4.1.1 Výtvarný úkol č. 1 - „Moje vysněné místo“	89
4.1.2 Výtvarný úkol č. 2 - „Moje vysněné místo vol. 2“	95
4.2 Realizace na ZŠ Kunratice	98
4.2.1 Výtvarný úkol č. 1 - „Můj, tvůj, náš vesmír“	98
4.2.2 Výtvarný úkol č. 2 - „Co bych řekl bytosti z jiné galaxie?“	103
5 ZÁVĚR	106
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107
7 ZADÁNÍ PRÁCE	110
8 PŘÍLOHY	113
8.1 Autorský projekt	113
8.1.1 Koncept pro tvorbu videa	113
8.2 Slovník pojmů	117
8.3 Soupis obrázků	135
8.4 Soupis grafů	137
8.5 Soupis odkazů na videa	138

# Úvod

V autorské části představuji svou tvorbu, která se orientuje na dokumentární fotografii a mapování myšlení lidí skrze rámec tématických otázek. Rozhovory, které jsou součástí uměleckého portfolia, jsou inspiračním materiálem pro další zpracování tematiky osobního „vesmíru“, subjektivního vidění světa kolem sebe.

Oddíl Umění jako inspirace zasazuje do kontextu klíčová slova, která se pojí k dokumentu, časosběru a kooperativnímu umění. To je uvozeno představením tvorby „sociální architektky“ Kateřiny Šedé.

Didaktická část se skládá z několika podbodů. Zabývá se teoretickým zázemím portfolií a dvoudílným výzkumem, který zkoumá jeho využívanost v kontextu prvostupňového vzdělávání. Ať už se jedná o žákovská, či profesní portfolia učitelů. S portfolií je ale také úzce spojena artografie. Tu zasazují do spojitosti s praktickou částí, kde se věnují realizaci hodin výtvarné výchovy na základních školách. Ve větší míře pak vyučování reflektují a vztahují k inovativním metodám současné pedagogiky, které mimo jiné rozvíjí reflektivní dovednosti žáků. To opět souvisí s budováním sebehodnocení, sebepojetí a možnostmi, jak nakládat s výsledky žákovské práce. Charakteristika výtvarných úkolů ale není čistě rukodělná, k realizaci výtvarných úkolů jsem si záměrně vybrala audiovizuální formát, který souhrnně reflektuje mou autorskou tvorbu.

Na počátku diplomové práce se objevil pojem volný motiv. Proto koncept celé diplomové práce vznikl proti zákonitostem tradiční koncepce. Práce tedy měla vlastní specifický vývoj. Postupovala jsem od autorské, umělecké práce, přes realizaci vyučovacích hodin inspirovaných tvorbou k jejich rozboru. Rozebírala

jsem nosná témata, která jsem napříč prací postupně nabalovala. Tradičně dané teoretické zázemí, kdy si ústřední motiv autorské práce domýšlíme na základě dějin umění nebo pro nás izolovaného tématu, nebylo případem vývoje této práce. Autorské práci se přizpůsobovalo kunsthistorické a didaktické zázemí. O to cennější je pro mě možnost uvažovat nad pojetím výuky skrze uměleckou metaforu. Nejprínosnější pro mě bylo těžit z vlastní zkušenosti při práci s ústředním tématem. Tak jsem mohla rozvíjet myšlenku, kterou jsem autorsky zpracovala, které věřím, a o které mohu sama podat osobní výpověď.

Dlouhodobá reflexe operující s principem časosběru je symbolem, který se prolíná v hlavních oddílech a jednotlivých kapitolách celé diplomové práce. Reflektivními metodami zkoumám potenciál umělecké metafory pro budoucí pojetí výuky. Ve druhé části nacházím paralely v oblasti dokumentární tvorby, která se může svými principy podobat sběru dat v proměnách času - časosběru. Didaktická část odhaluje možnosti, kterými učitel může rozvíjet v dětech dílčí složky klíčových kompetencí, individuálně nahlížet na hodnocení žáka a kreativně ovlivňovat svým pedagogickým působením klima třídy. Dochází zde k reflexi jak ve smyslu tvůrčím, tak i procesuálním. V praktické části se snažím o realizaci takových metod, forem a pojetí, které rozvíjí reflektivní dovednosti žáků, v rámci blokové výuky výtvarné výchovy. Ve výzkumné části zkoumám míru využitelnosti a využívanosti portfolií na základních školách prvního stupně, která jsou prostředkem seberozvoje pro žáky, ale i učitele. Proto jsem zkoumala jak podobu žakovských, tak i profesních portfolií. V kvalitativním výzkumu s odstupem času posuzuji a vyvozuji z rozhovorů a předem strukturovaných dialogů shrnující závěry o faktickém přínosu portfolií očima prvnostupňových učitelů.



Aby měla práce výsledný přesah, budu se zabývat otázkou, zda je portfolio učitele průkazné ve vztahu k dlouhodobé motivaci žáka, jeho aktivitám a postupné profilaci během studia. Vzhledem k tomu, že jsem didaktickou řadu diplomové práce realizovala na Základní škole Lupáčova a na Základní škole Kunratice, dojde k odhalení kontrastu dvou odlišných základních škol. Stejně jako jsem přišla do konfrontace s lidmi ve své autorské práci, snažila jsem se dosáhnout vzájemné spolupráce nejen s dětmi při výuce výtvarné výchovy, ale i s jejich učiteli, které jsem mohla během čtvrt roku lépe poznat.

# 1 AUTORSKÁ ČÁST

Když jsem se zamýšlela nad tím, jak uchopit ústřední téma mého portfolia výtvarné výchovy, dospěla jsem k názoru, že autorská část by měla těžit z dlouhodobosti a soustavnosti, které reflektují kus smysluplné práce.

Nakonec i má autorská práce, kterou pojmám jednak jako grafické a audiovizuální portfolio samotné, dopomáhá reflexí k vyvození závěrů. Jednotlivé výpovědi se spojují do jednoho společného „vesmíru“, kterému subjektivně přiřítám význam pospojovanými fragmenty několika postav. Ačkoliv bych fotodokumentační projekt mohla v budoucnu ještě dále rozvíjet, uvědomila jsem si, že dalším odlišným zpracováním bych mohla vdechnout projektu osobní rozměr. Motiv autorského, subjektivního pohledu na konkrétní problematiku je pro mě princip, který se odráží v celé diplomové práci. Historie mé autorské tvorby, které jsem se věnovala po dobu svého studia na vysoké škole, považuji za nejobsáhlejší a nejprůkaznější projekt, na kterém jsem kdy pracovala.

Původní cyklus fotek čerpající z personifikovaného tématu „Můj vesmír“ mě zaujal mnohohrstevnatostí z hlediska interpretace. Téma jsem si vybírala ze série daných témat, proto jsem nakonec volila takovou tematiku, která by mi poskytla východisko, jak bádát nad odhalením jednoty skrze osobní výpověď lidí kolem mě. Výběr zpovídaných osob byl částečně výsledkem a činem náhody. Zadání projektu bylo naprosto volné, proto jsem se rozhodla pro metaforické pojetí. Tentokrát jsem si řekla, že by bylo zajímavé odhlédnout od empiricky věcného potenciálu motivu.

Snažila jsem se nalézt ve slově „vesmír“ poetickou metaforu, která by odrážela svět kolem mě. Metafora je jeden z aspektů, který pro mě odkrývá

zásadní poznání, že výtvarná výchova může rozvíjet i schopnost dívat se, vnímat a přemýšlet. Nakonec jsem pro název projektu vybrala slovní spojení „můj vesmír“. Přidání přivlastňovacího zájmena přidalo názvu osobní rozměr, který se odráží v sondách do myšlení lidí. Respondenty mojí práce nejprve tvořili moji nejbližší přátelé a moje rodina. Zamýšlení nad vnitřním i vnějším světem lidí najednou poskytl filozofický rozměr, pro mě osobně i cenný prostředek, jak mapovat svět kolem sebe. Po sestavení sbírky lidských výpovědí mi došlo, že čím větší celek zachytím a uchovám, tím více se prohloubí a otevře kruh, který se v celkovém výsledku pozvolna uzavře. Odkryla se mi tak řada otázek, na které hledám odmala odpovědi. A sice - jací lidé jsou, proč jsou právě takoví, a co udává směr jejich vnímání světa a celého vesmíru. Najednou mi práce dávala větší smysl. Vytvořil se celek složený z různorodých svědectví, sonda s psychologickým rozměrem.

Práce mě v závěru pohltila natolik, že jsem nakonec chvílemi ztrácela vlastní nit. Abych se vyjádřila k objektivitě svojí práce, nemůžu popřít, že výběr respondentů částečně souzněl s mým cítěním a laděním. To bych ale přičítala celkovému tématu „můj, tvůj, náš“. Okolní svět se přese všechno beztak odvíjí od našeho subjektivního pohledu. Přesto jsem do rozhovorů zasahovala minimálně, abych byla jen příjemce myšlenek.

Nikdy nekončící série vhledů do myslí okolního světa je pro mě nekonečný seriál osudů, i metaforou ve vnímání profesní identity učitele. Vnímám ho jako člověka, který se neustále učí, a učení je pro něj doživotní výsadou. Stále poznává nové žáky. To mi neustále dokazuje, že moji budoucí žáci budou souborem, který bude stejně autentický jako zpovídané „vesmíry“. Síla celku je pro mě určujícím prvkem, který tak utváří mou profesní identitu. Doufám, že budu učitel, který bude poháněn zvědavostí a touhou odkrývat identitu svých žáků tak,

aby se vyjadřovali otevřeně a s porozuměním k odlišným individualitám. To ale zároveň v učitelské praxi znamená, že bych tento princip měla obrátit a přenést na žáky spíše v tom smyslu, aby v sobě posilovali touhu objevovat, nikoliv nechat se podrobovat je uměleckému, nebo pedagogickému experimentu. Do budoucna bych způsob tvoření fotodokumentací mohla použít jako validní nástroj k dokumentaci identit v různých kontextech, v odlišných subkulturách.

Do hlavní autorské části jsem ve verzi diplomové práce uvedla první tři rozhovory z celkové série dvaceti čtyř „vesmírů“. Zbylé rozhovory v kompletní podobě s fotografiemi najdete v mé osobní tvorbě spolu s dalšími uměleckými formami, na platformě blogu: <http://annanorbertaroberta.blogspot.cz> či Youtube kanálu uživatele Anna Rebcová ([https://www.youtube.com/channel/UCupbeeGfk3sTGtmiE5wrz6Q?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCupbeeGfk3sTGtmiE5wrz6Q?view_as=subscriber)).

## 1.1 „Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír“

„Lidé jsou stvořeni k tomu, aby kontemplovali a přemýšleli o vesmíru. Oni sami nedosahují této vrcholné dokonalosti, ale jsou součástí této dokonalosti.“



Ve chvílích kontemplace pod lampou...

Už od dětství jsem velký nadšenec do světa písmen, slov a příběhů. Asi každý se nejednou necítil být kostičkou lega tohoto světa „tady a teď“. Knihy mě vzaly tam, kde jsem snila, že jednou budu, nebo bych mohla být, nebo mě vcuclo do zcela fiktivního časoprostoru. Kdybych dostala otázku, jakého autora mám nejraději, nejspíš bych si nevybrala, a kdybych si přeci jen vybrala, vyčítala bych si, že jsem dala přednost jen jednomu z nich. Proto ...

### **Slovy a světem jiných**

Citáty jsou možná dnes útvary bez invence. Možná by někdo mohl kritizovat, že lidé dnes jen přejímají cizí myšlenky, ale ne každému bylo naděleno umění formulovat vlastní

objevné myšlenky. Ráda bych se podělila o pár citátů, které vlastně můj svět tvoří, definují ho a obohacují.

- „Nezáleží na tom, jak žít, ale žít!“ T. L. Dostojevskij
- „Ze všech věd, které člověk může a musí znát, tou hlavní je umět žít tak, aby spáchal co nejméně zla a způsobil co nejvíc dobra.“ T. L. Tolstoj
- „Musíme být velmi smělí, abychom se odvážili být sebou samými.“ E. Delacroix
- „Lidé nejsou horší, než byli dříve. Jenom zpravodajství o jejich činech je teď důkladnější.“ J. Priestley
- „Není těžké dělat věci nové, ale dobré.“ R. Rolland
- „Nejhojněji obdaruje budoucnost ten, kdo všechno dává současnosti.“ A. Camus
- „Nic není dobré, ani špatné. To z toho dělá až naše přemýšlení.“ W. Shakespeare
- „Pokud neříkáte pravdu o sobě, nemůžete ji říkat ani o jiných lidech.“ V. Woolfová
- „Čím jsme silnější, tím víc máme nepřátel. Proto musíme být nejsilnější.“ K. Čapek
- „Nejsou náhody vlastně náš pravý osud?“ F. Kožík
- „Krása je všude pro toho, kdo ji chápe a chce.“ A. Rodin
- „Humor je nejdůstojnější projev smutku.“ M. Kopecký
- „Kdo doufá v sebe, našel největší oporu.“ K. H. Borovský
- „Jeho sny rostly až do nebe, a proto není divu, že spadl z oblaků.“ A. Brie
- „Součástí víry je přesvědčení, že v životě nemusí být všechno pochopitelné.“ H. Miller
- „Skutky člověka jsou jeho život. A skutky jeho stávají se jeho osudem, dobrým nebo zlým. To je zákon našeho života, a proto je člověku na světě nejdůležitější, co dělá hned.“ A. Purana

- „Některé věci nejlépe pochopíme právě přes jejich protiklad.“ F. Petrarca
- „Umění mlčet spolu - je nejkrásnější květ společenství lidí.“ I. Kurz
- „Veškerá síla vychází z ticha.“ B. z Clairvaux
- „Nešťastní jsou ti, kteří nepoznali ticho, kus nebe, jež sestupuje k člověku. Přichází z takové dálky, o které se člověku ani nezdá; přichází z velkých mezihvězdných prostor, z moří bez virů, ze studeného měsíce. Přichází z těch prostorů, z těch časů a míst, kde už světy neexistují.“ E. Psichari

## Nebylo to jen slovo ...

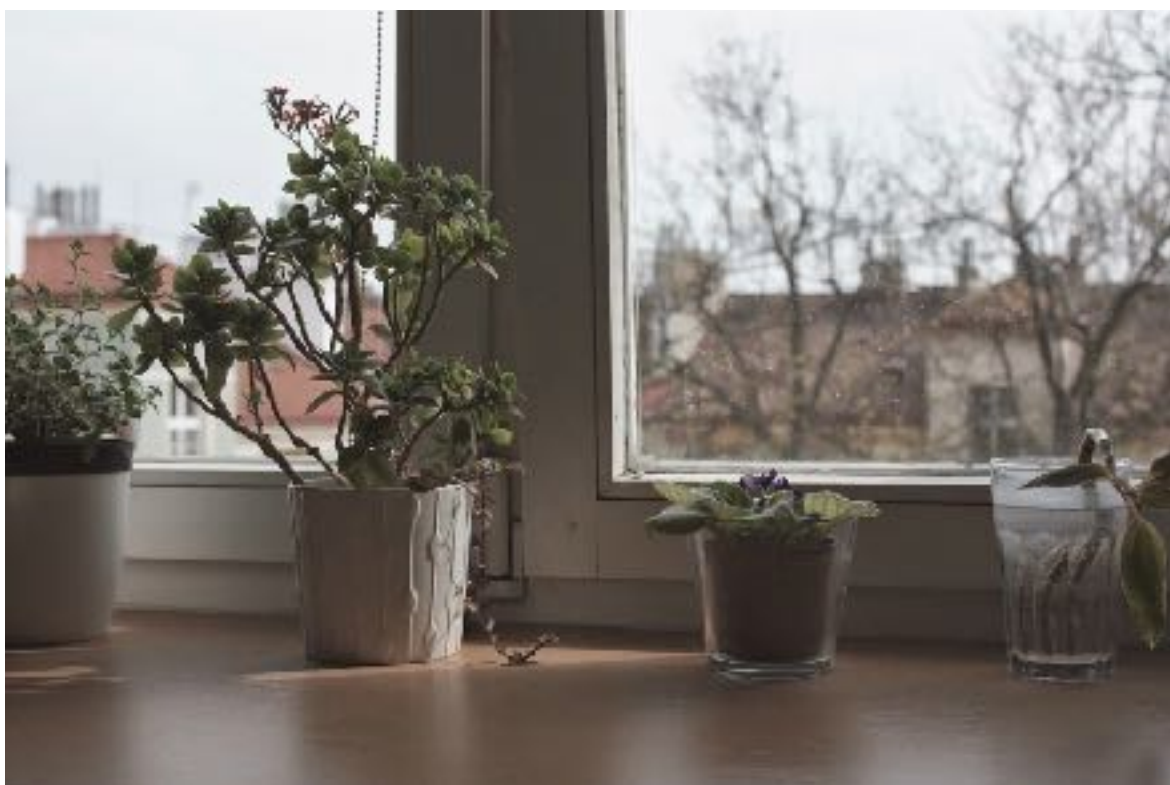
Mám ale ráda i svět symbolů, barev a tvarů. Objevila jsem ho až nedávno, když jsem myslela, že se mi změní můj svět. Budu žít jinak, s někým jiným...

Byla jsem najednou sama se sebou a v tom tichu, beze všech kolem, jsem zjistila, že i já mám ještě dveře, které jsem ještě neotevřela a které budou můj život dělat lepším.

Kdysi jsem totiž viděla velmi inspirativní video mladé české umělkyně Lény Brauner. Řekla: „*Líbilo by se mi, kdyby ten obraz byl odrazem, oknem, nebo zrcadlem, nebo tajemněma dvířkami do mého světa. Aby lidi pochopili tu náladu, kterou jsem měla u toho malování. Aby se se mnou ponořili do toho děje a kdybych tohle dokázala, nebo tohle lidi vnímali, to je v podstatě všechno, co chci sdělit... Je to jako vytváření jiného světa, něčeho nového, nepoznaného. Skrze svojí tvorbu si myslím, že bych chtěla sdělit hlavně,...že to může být všechno lepší. Že to každej v sobě*

*můžeme najít, to světlo, a chtěla bych, aby ty obrazy vyjadřovaly nějaký vnitřní klid... Lidi potřebují pohádky, potřebují podle mě si představovat věci a hrát si. Já mám pohádky prostě ráda. Mně se líbí.” Chtěla bych skrze svoje projekty dát výpověď, jak vnímám život „tady a teď”.*

## 1.2 Můj vesmír



U nás doma žijeme s květinami v symbióze. Nonsensová vložka na začátek.

Je to ve vzduchu. Je cítit změna a já vím, že moje svědectví můžou něco změnit. Alespoň pocitově ve mně, nebo někoho zaujmou. Bůhví.

Už dlouho jsem měla v hlavě myšlenku na to, že bych se chtěla zeptat lidí, kteří mě utvářejí, nebo utvářeli, nebo z mého života zmizeli, a ti, kteří jsou pořád kolem mě, na pár otázek. Jsem člověk hloubavý a často dumám



nad něčím, co vím, že nijak nemůžu vyřešit. Nicméně v poslední době jsem fascinovaná vesmírem, časoprostorem, a tak jsem chtěla vědět, jak na svět kolem pohlíží ti moji nejbližší, moji milovaní.

Sepisování seznamu těch mých spolutvořitelů mi dal možná práci největší. Co jméno, to jiná asociace, jiný vnitřní pocit a jiná událost, která nás spojila dohromady. Vybavilo se mi tolik vzpomínek a cestovala jsem čase. Musela jsem ale uvažovat nad tím, kdo vážně byl spolutvůrcem a nesehrál v mém životě jen epizodní bezvýznamnou roli.

**Základní rámec otázek jsem si vytyčila následovně:**

- **Co je pro tebe vesmír? Je to prostor? Čas? Jenom iluze? Nebo něco, co nelze definovat?**

- **Kde se cítíš absolutně ve smíru? Nebo by bylo lepší začít otázku slovem kdy? Možná se Ti otázka nezdá, ale ... Ráda si hraju se slovem a vesmír a stavem bytí ve smíru.**

- **Jak vnímáš svět kolem? Má nějaké hranice, nebo je pro Tebe otevřeným oceánem?**

- **Jaké místo ve vesmíru zaujímáš? Rád souvisíš, nebo chceš být pouze autonomní monočlánek?**

Podle možností jsem se pak s lidmi setkala. Většinou jsem vybírala místa tak, abychom se oba cítili příjemně. Pokud se tak nestalo, oba jsme postrádali dostatek času, doslova jsem se jen střetli naskok. Pár lidí se mě otázalo, jestli nemohou své odpovědi promyslet a sepsat na papír. Neměli rádi pocit, že jsou v přímém rozhovoru ochuzení o čas na přemýšlení. Nakonec i přítomnost diktafonu je zahnala trochu do kouta. Diktafon jsem zvolila hned z několika důvodů. Někomu přes první pocit nesebejistoty, více umožní

otevřít se, zamyslet se nad tím, co chce, aby bylo zachováno jako nosné a trvalé médium. Nakonec jsem měla i dojem, že zúčastnění své odpovědi a postoj k mému projektu vzali naprosto vážně.

Nebránila jsem se ničemu. Bylo krásné vidět, jak je každý jiný. Jak má rád jiné věci a způsoby. Co člověk, to doslova vesmír vprostřed toho velkého celku. Někdo střílel odpovědi jak z revolveru, jiný své odpovědi promýšlel a nahlas filozofoval. Někdo „šel na to od lesa“, tedy vědecky, se tak vlastně téměř vyčlenil z rámce „moje“ a vidění „mýma očima“. Otevřelo mi to nové dveře v porozumění lidem.

Začínám člověkem, se kterým už tři roky tvořím svět. *(Pozn. Dnes už je to šest let.)* Tedy spíš sdílím svůj úplně odlišný svět s tím jeho. Je zajímavé vidět, jak dva protipóly fungují vzájemnou polaritou. Občas dochází k silným výbojům, ale jindy je pole kolem nich úplně klidné. Jako listy na vodní hladině. Jednou jsem nás dva přirovnala k héliovému balónku, který drží na tomhle světě jen díky provázku, který ho spojuje s těžkým kamenem. Já jsem ten balónek, ten snílek s velkými ideály a nemalými cíli, on je kámen, který stojí pevně nohama na zemi, vidí svět jasně a bere všechno se stoickým klidem. *(Pozn. A s odstupem let se to opět mění, a já mám pocit, že jsem nasákla koňskou dávkou cynismu a realistického skepticismu.)* Jsme černá a bílá a přesto můžeme jít klidně tímhle stejným a tak jiným světem. Je to moje liška podšitá. Člověk s tak jednoduše složitou anatomií myšlenek a stanovisek, že mě nikdy nepřestane fascinovat jako muž a člověk. A to je, řekla bych, jedna z mých vesmírných nutností. Souviset, posouvat se dál, kontemlovat a nepřestat se pozorně dívat

kolem sebe. Vybírat si fragmenty tak, aby vytvořily ten můj opravdový svět, ve který věřím.

### 1.3 Autorské portfolio „Můj vesmír“

**První vesmír - Lukáš**



- „Vesmír je pro mě... Nevím, nějaký místo. (Pozn. Následuje etuda o tom, proč je pro mě výhodnější rozhovor nahrávat, než viset na slovech a zastavovat respondentu...). Vobrovský místo plný energie, která dala, která nám dala život... Díky tomu, díky čemu můžeme žít. V podstatě je to náš domov.“

- „Bejt astronaut, tak řeknu, že ve vesmíru. Hmm, ale nejsem žádný astronaut, co?... Když dělám něco, co mě baví. Nevím, když se prostě cejtím dobře a dělám, co mě baví. Když se směju, když jsem spokojenej. Ale jinak nevím. To záleží. Nevím, když cejtím, že to, co dělám, mě naplňuje, a že zrovna to, co v tu

chvíli poznám, že to, co dělám, mám zrovna z nějakýho důvodu dělat. Nebo že jsem s někým, nebo i když jsem třeba sám. Když se cejtim nadšenej z toho, že moje práce je nějak ohodnocená, nebo je k něčemu."

- „Svět je otevřenej vesmír. A taky je mým životem. Kdyby život nebyl, tak nejsem."

- „Jsem střed vesmíru. Pro sebe. Kdybych nebyl, tak není můj život, tak není vesmír a já nejsem, takže já jsem pro sebe v mé hlavě jako střed vesmíru. Protože tam je to, co všechno vidí, to, co všechno vnímá, to, co všechno je. Ve chvíli, kdy já nebudu, tak žádněj vesmír nebude existovat."

*\*Pozn. Kdy jsme se potkali poprvé? Letmo jsme se pozdravili před koncertem J.A.R. a Prago Union, ale víc jsme si neřekli. Dny plynuly dál, až do listopadu 2011. Lukáš je jeden z mých úplně nejbližších lidí. Srazil nás dohromady osud, a to doslova. Do osudného večera jsem nevypila víc, než sklenici vína. Ten večer jsem ale nevypila ani sklenici, ani láhev ... Alkoholový opar se snášel nad našimi hlavami a užívali jsme si listopadovou noc. Vlastně už to ani nejsme my, ale vzpomínky na dobu, kdy jsem si neuvědomovala, jak mi tenhle roztržitý kluk v kostkované košili změnil život, mi vždycky zvednou náladu.*

## Druhý vesmír - Adriana



Druhý vesmír je hodně tady a teď. Hodně impresionistický a hodně svůj.

- „Vesmír = tajemství.“
- „Smír = voda, šero, ticho a smuteční vrba.“
- „Svět kolem = zatím nevím.“
- „Obě najednou a zároveň ani jedno, ještě se hledám.“

*\*Pozn. Znalý jsme se odjakživa, ale jednou se stalo něco zvláštního. Naše rodiny se čas od času sešly na jednom ze svátečních rodinných sedánek. Vždycky jsme byly jen sestřenice. Najednou jsme ale zjistily, že nejsme jen spojené krví. Zjistily jsme, že toho máme hodně společného. Celé sesterství jsme dovršily mým úplně prvním večírkem ve velké Praze. Tančily jsme do noci, vypily snad všechno cuba libre světa. (Divím se, že nám nepukla srdce bouřlivým přílivem alkoholu a kofeinu najednou.) Od té*

*doby jsme skoro v denním kontaktu. Musíme si sdělit každý detail a sdílíme spolu infantilní svět plný sekáčového oblékání, šílených britských seriálových hlášek a našich hudebních idolů (včetně těch šílených boy bandů). Přesto víme, že je to recese, ale jak říkají naši společní kamarádi: „Když se sejdete, je všude kolem dvojnásobná energie.“ S ní se dokážu opravdu projevit ve své nejšílenější a opravdové podobě. Nebojím se s ní být jiná.*

### **Třetí vesmír - maminka**



**Moje maminka je svérázný vesmír. Takový vesmír má řád, disciplínu a smysl. Občas je pro mě ale zahalený mlhou.**

- „Vesmír je pro mě něco neurčitého, nehmatatelného, tajemného, v představě se to blíží číslu nekonečno. Pro mě má vesmír víc než jednu dimenzi, tedy víc než osu x, y, z (ale nevím, kam to jde). Uvědomuji si přenosy v jednotkách jako je rychlost světla, tedy to, co doletí na naši Zemi, je vlastně hrozně staré. Možná z doby u nás kamenné. Je to pro mě nehmatatelná iluze.“

- „Svět je pro mě místem k žití, ale to je všude různé, uvědomila jsem si to, když jsem začala více cestovat, a přitom jsem měla díky technice každodenní kontakt s rodinou, když jsem vycestovala bez ní. Svět a jeho hranice jsou pro mě mořem, které se dá přeplout, horami, které jde přeletět. Hranice tedy prakticky nejsou.“

- „V rámci rodiny chci být víc než jen monočlánkem. Současně jsem ráda součástí vesmíru, vlastně něčeho a je mi jedno, jestli je to střední Poberouní, nebo Středočeský kraj.“

## 1.4 Inspirační zdroje

K inspiračním zdrojům jsem se dostala oklikou. Od realizovaných fotoportrétů přes inspirační bádání v českém dokumentu, nebo **akčním výzkumem**<sup>1</sup> jsem chtěla realizovat další autorské práce a didaktické hodiny se žáky základních škol. Směrem, kterým jsem se ubírala, souvisel s autenticitou, všedností a sebevymezením. Cíl, který jsem si kladla, souvisel s utvářením příznivého sociálního klimatu, zejména v činnostech, na kterých žáci tvořivě pracovali.

Mimoděk a v naprosto logické návaznosti jsem se zabývala formátem dokumentu, který jsem uplatnila jako výstup uměleckého portfolia „Můj, tvůj, náš vesmír“.

V autorské části jsem pravidelně čerpala z autorit, které se kromě samotného jedince zabývaly i vlivem dopadajícím na jedince, či celé sociální skupiny. Velkým vzorem mi byla dokumentaristka Helena Třeštíková a její autorský styl „neangažovaného mapování“. Podobně jako ona jsem v autorské části mapovala osobnosti lidí, jejich náhledy na život a svět kolem sebe. V práci s dětmi jsem svůj pohled obohatila hlavně o dokumenty Víta Klusáka, který pracuje s jedincem i na základě vzájemné dohody o navození reality jejím zinscenováním. Nakonec umělkyně Kateřina Šedá byla někým, kdo mi ukázal cestu umění, kdy jsou díla tvořena prostřednictvím druhých lidí. Nebo spíše díla, na nichž se podílí druzí, a která navzdory všemu, zůstávají hlavně výsledkem realizace autorovy myšlenky. V tvorbě všech umělců spatřuji klíčový motiv, a sice vliv dopadající na jedince. Umění nám může být nejen prostředkem, ale také účelem, který slouží jako nosný prvek v reflexi. To opět souvisí s ústředním



tématem, sebereflexí v portfoliu, a definuje souhrn zaznamenaných činností a děl, za kterými stojí naše úsilí; které je **narací** naší **identity**<sup>2</sup>.

## 1.5 Výchozí materiály k audiovizuálnímu projektu

Pro audiovizuální projekt, který bude uvozovat fotografickou sérii rozhovorů, jsem zvolila metodu opětovného čtení všech nastřádaných dialogů. Postupně jsem hledala stěžejní nosné myšlenky, které by byly hlavními tezemi pro mé video. Kompletní znění a podobu „vesmírů“ najdete v příloze v sekci Autorská tvorba.

Formu jsem pojala jako audiovizuální **teaser**<sup>3</sup>, který slučuje výpovědi uměleckého portfolia - lidských osudů. Nacházím v rozhovorech styčné body, které uvozují pocity a názory v jeden kolektivní pocit či stav. Ve videu se prolínají úryvky z rozhovorů, výjevy všednodenního života, další lidé, které pravidelně potkávám.

To vypovídá o chaotické jednotě našeho světa skrze spojení „všech v jedno“. Myslím si, že ať už bych zpovídala lidi z New Yorku, Izraele nebo Teheránu, dostala bych odpovědi, které budou mít podobně reálné jádro. Vše už bylo řečeno. Liší se jen četnost analogických odpovědí a světonázorů. Otázky jsou ale přeci jen položeny tak, aby v nich člověk automaticky nenarážel na politiku, ideologii. Směřují k existenčně laděným vrstvám toho, jak můžeme vnímat sebe, svět kolem sebe a atmosféru planety, na které nežijeme sami; svou identitu zachycenou osobním příběhem.

## 1.6 Didaktický potenciál tématu „Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír“



Video, které vzniklo v reakci na sérii rozhovorů, si hraje s metaforickým pojetím vesmíru a sebevymezením vůči světu kolem.

Náš, váš, můj, tvůj. **Vesmír**<sup>4</sup> je všeobjímající, ale dosti nedefinovatelný pojem. Časoprostor bez hranic? Prostor s pevnými hranicemi spojenými paralelními světy? Stejně jako jedna definice není absolutně, stejně tak osobní optika každé lidské bytosti vidí a hlavně cítí něco jedinečného. O originalitě by ostatně mělo pojednávat současné umění. Vše bylo řečeno. Proto věřím v to, že promlouvat zprostředkovaně tvorbou skrze osud je východiskem k nastínění nových témat a pokládání otázek. Každý si na ně může odpovědět podle vlastní, univerzální, stejně tak svým způsobem subjektivní pravdy. Jedna pravda může citovat další, každý z nás je ale zprostředkovatelem té nejryzejší. Narážím na myšlenku, kterou bych chtěla promítnout do didaktické a pedagogické práce. Ideální pedagogické působení by ve výtvarné výchově mělo budovat a podporovat odvahu k originálnímu sebevyjádření a sebereflexi. Přes spleť

minulost české pedagogiky provázenou řadou změn, bychom měli usilovat o možnou změnu. Není řeč o formálních, ale niterných, opravdových filozofických proměnách pojetí výuky.

Při tvorbě výtvarných úkolů, které tvoří pomyslnou výtvarnou řadu, jsem řešila stanovení takového tématu, které by nesklouzlo do stereotypního modulu, kdy žáci ztvárňují myšlenku, náladu nebo dokonce zážitek vázaný k ročnímu cyklu.

Měla jsem vyšší cíl, ale z praxe mi bylo jasné, že práce s metaforou nebývá na prvním stupni nejfrekventovanějším a pro účely zažité praxe vypovídajícím způsobem ke komplexnímu, realizovatelnému výtvarnému úkolu. Stále se mi nápady obracely od hesel „jedinec versus vesmír“, „osobní prostor a sebevymezení“. Napadalo mě inspirovat se v kooperativním umění a experimentovat se sociální skupinou školní třídy za účelem sjednocení skupiny a kultivace třídního klimatu. Fascinovala mě poetika realizovaného snu autora, možnost poznávání žáků navzájem s výslednou myšlenkou, že rozdílný pohled jednotlivce může být rozšiřujícím prvkem pro vnímání celistvosti světa. Zkrátka, že každý z nás může druhé obohatit vlastními myšlenkami a posunout vzájemně názorově dál. Na základě autority Kateřiny Šedé, která pracuje s nejasným cílem a poetickým záměrem narušující pocit všednosti, jsem promýšlela, jak se při realizaci nestát „diktátorem tvorby“. Nikdy jsem nechtěla ve výuce nikoho jasně instruovat a přímo ovlivňovat. Jsem přesvědčená, že skrze metaforu bychom žákům nastínili principy kritického myšlení, myšlení v souvislostech a dali jim prostor k rozvoji kreativity.

Můj cíl směřoval hlavně k otevření možností dívat se kolem sebe pozorně, naslouchat si, zamýšlet se a reflektovat situace, sebe sama, nalézat krásu v rozličnosti a všednosti, která utváří tento svět.

## 1.7 Inspirace pro zpracování uměleckého portfolia „Můj, tvůj, náš vesmír“

Vzhledem k tomu, že jsem se vrátila k motivu jedné ze svých semestrálních prací, rozhodla jsem se, že koncept rozvinu ze série rozhovorů v audiovizuální formát. Výsledkem je meditativní krátkometrážní film, který je souhrnem všech doposud vydaných vesmírů, který rezonuje s tím mým. Záběry se míhají tématicky různorodými výjevy. Skrze audionahrávku se slilo dohromady několik osudů lidí, které tak budou pro oficiální účely anonymizovány. Vznikl rámeček toho, co by mohlo odpovídat reflexi společného „vesmíru“.

Sekvence výpovědí jsou autenticky reprodukovány a doslovně kopírují jednotlivé výpovědi. Je zachován odstup, kdy pozorovatel neví, kdo je autorem myšlenky. Snímek je černobílý, díky zvolené estetice dokumentárních fotek „vesmírů“. Vytvořila jsem osobní mozaikový vesmír, jak ho vidím já, sama. Proto se dá říci, že jsem narátorem spojených lidských osudů tohoto mikropříběhu. Celé video naleznete na: <https://youtu.be/Qy93BI3XP48>.

## 1.8 Kontext původní autorské práce

Původní fotodokument vznikl v neformálním prostředí, kde se respondenti cítili dobře. Nikdy jsem místo neurčila a fotografie jsem nestylizovala, ani neupravovala. Snažila jsem se o autentickou fotku a co nejhladší průběh rozhovoru. Nic jsem nechtěla uspěchat. Naopak jsem respondentovi dopřála čas

k zamyšlení a „osmělení“. Tomu odpovídalo hledisko času. S každým člověkem jsem většinou strávila několik hodin, nebo dní. K ryze osobním otázkám podle mého názoru vede cesta vzájemného poznání a sdílení.

Rozhovory jsem směřovala tam, kam až chtěl každý „vesmírník“ dojít. Nepodsouvala jsem žádná vodítka ani vlastní názor. Překvapivě jsme došli často tam, kam by možná obvykle došli lidé terapií nebo filozofickou seancí. Řada lidí se otevřela natolik, že jsem měla pocit, že už se k lidem nemůžu dostat blíže.

## 2 UMĚNÍ JAKO INSPIRACE

Vždy je důležité vztahovat vlastní soustavnou činnost k autoritám, nejen k notoricky známým, ale i osobním. Naše konání je denně ovlivňováno několika proměnnými. Inspirují nás rozdílné principy. Z hlediska inspirace pro psaní a realizaci diplomové práce jsem vycházela z různorodých inspiračních zdrojů.

Prvním z nich je český dokumentární film, dále investigativní novinařina, žurnalistika, akční a kooperativní umění. Využitím metafory se tak tento různorodý celek snažím přizpůsobit principům výtvarné didaktiky v jednotlivých oblastech, které dále popisuji v následujících podkapitolách v kontextu českého umění a kultury.

### 2.1 Dokument

Už odmala jsem fascinována světem odkrývajícím vnitřní souvislosti ve formátu dokumentárního filmu. Dnes na dokument pohlížím jinak. V dětství jsem si totiž nepřipouštěla, že dokumentární film nemusí odrážet realitu. Současný dokument, který otevírá nové obzory z rozličných oblastí světa, se subjektivitě snaží vyhýbat a přejímat na sebe edukační úlohu. Rozkrývat, nikoliv omezovat osobní perspektivu, obohacovat, nikoliv jednostranně orientovat.

Oblast dokumentární tvorby chci podrobněji popsat zejména proto, že jako studentka jsem marně hledala materiály, které by sumarizovaly oblast filmové dokumentární tvorby. Proto jsem ráda, že jsem mohla čerpat ze skript *„Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách“*, který je vodítkem

nejen pro pedagogy, ale i pro studenty, kteří se zapojili do kurzů v působnosti neziskové organizace Člověk v tísni.

„Dokumentární film lze charakterizovat jako „tvůrčí zpracování reality“. Poprvé se objevil na přelomu 19. a 20. století a od té doby se ustavičně proměňuje, těží z neustálého rozvoje filmové technologie, přizpůsobuje se moderním druhům médií, ale také odráží nové myšlenky a postoje měnící se společnosti. Postupně se dokumentární filmy začaly diferencovat a vznikly tak různé druhy dokumentů.



Obr. 1 - „Nanuk, člověk primitivní“ je raným, nejčastěji citovaným dokumentem světového dokumentu.

Dokumenty rozšiřují obzory, inspirují a vzdělávají. Zpravidla mívají alespoň jeden z následujících cílů:

- dokumentovat konkrétní téma za účelem uchování znalostí
- odhalit něco nového o daném tématu

- umožnit divákovi vcítit se do života natáčených lidí
- obhajovat myšlenky, postoje nebo témata prezentované ve filmu
- upozornit na problémy současného světa." (VYČICHLOVÁ, V., ŠNOKHOUSOVÁ, V., ROZUM, F., VALOUCH, D., SOUČKOVÁ, L. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách - VŠ skripta*, s. 8).

---

### 2.1.1 Vývoj dokumentu

Etymologie slova dokument čerpá z latinského slova documentum, které ve svém výkladu ztělesňuje doklady, svědectví nebo listiny. První zmínky o využití slova dokumentární se týkají formy hodnocení realističnosti maleb. Až později se význam přenesl na kontext rané kinematografie. Proto bychom dokumentární film mohli volně interpretovat jako audiovizuální materiál, autenticky zachycující skutečnost s dostatečnou průkaznou hodnotou. Přičemž dokumentární film v pravém slova smyslu v jeho současné podobě poprvé užil skotský režisér **John Grierson**<sup>5</sup>.

Přestože pravěká díla můžeme pokládat za snahu lidí zanechat po sobě konkrétní záznam, za prvotního předchůdce dokumentárního filmu můžeme pokládat až fotografii. Prvopočátky dokumentárního filmu bychom mohli propojit s nejstaršími krátkými filmy ze společnosti **bratří Lumièreů**<sup>6</sup>, jež přinesly svědectví o odlišném způsobu života v exotických končinách světa. Ačkoliv dokumentární film dává nahlédnout na „reálný“ svět dávné minulosti, nutno dodat, že bezpochyby dává nahlédnout zejména do světa svého tvůrce, a podléhá tak přirozené subjektivitě. Proto jsou tendence ve vývoji (nejen) českého dokumentu charakterizovány konfrontacemi s tímto aspektem. Dochází tak k diskurzu nad formou dokumentu. Proto je v současném dokumentu možno kategorizovat



podle způsobu, jakým přistupují jeho tvůrci ke zpracovávanému materiálu. Nejčastěji citovaným raným dokumentem je *Nanuk, člověk primitivní*, uvedený v povědomí v roce 1922. Přestože by měl být dokument poměrně věrným odrazem reality, tvůrce filmu **Robert Flaherty**<sup>7</sup> uplatnil vlastní vizi toho, jak vypadá běžný život inuitského etnika. Pro efektní vývoj příběhu nakonec režisér vytvořil sekvenci zinscenovaných situací, z nichž nejvýraznější reflektovaly zdejší stavbu iglú. Hlavním přínosem filmu „Nanuk, člověk primitivní“ pravděpodobně nebude autenticita filmu, ale spíše fakt, že došlo ke zvětšení obrazu místa, kam tehdy běžný Američan či Evropan za svůj život nevystoupal.

Velký posun v objevování potenciálu dokumentu nastal díky rozvoji kamerové techniky do podoby tzv. „kino-oka“<sup>8</sup>. Sovětský umělec **Dzigu Vertov**<sup>9</sup> dokumentu vdechl zdání pohybu. Filmař **Walter Ruttmann**<sup>10</sup> v dalších letech povznesl vizuál kamery na vyšší úroveň díky poetikou a estetikou zdůrazněným střihem. Výraznou etapu pro dokumentární film dnes retrospektivně ztělesňují **propagandistické filmy**<sup>11</sup>. Ať už nacisti, či americkou vládou pověřeni umělci sloužili zájmům své vlasti za druhé světové války. K největšímu rozmachu došlo vývojem technologií ve 20. letech 20. století. Z těžkých a objemných kamer se vyvinuly snadněji ovladatelné a lehce přenositelné přístroje. Vynalezen byl **16milimetrový film**<sup>12</sup>. V roce 1927 pak nastal happening zvuku. Během let se vyvinul do audiovizuálního podoby. Psal se rok 1958. Audiovizuální podoba filmu tvůrcům umožnila pracovat s dialogy a zprostředkovat divákovi komplexní dojem z filmu. S vývojem filmové techniky postupně došlo ke zjednodušení a personifikaci celého tvůrčího procesu. 50. léta 20. století přispěla k popularizaci dokumentu, stále se rozšiřující distribucí způsobené vysíláním kabelové a satelitními televize. K rozrůznění žánrů dokumentu přispěly specializované televizní kanály, které dodnes diferencujeme jako přírodopisné, etnografické, historické, autorské dokumentární filmy atd. Právě autorským dokumentům je

věnována v současné době největší pozornost. Ačkoliv tvůrci tolik nekladou důraz na umělecké zpracování, současný autorský dokument si za hlavní cíl dává reflexi současné společenské, či politické tematiky. Oproti **reportážím**<sup>13</sup> a **publicistice**<sup>14</sup> je dokument nadčasovým typem média. Mimo televizní distribuci se dnes těší dokument oblibě i na internetové platformě. S rozvojem sociálních sítí se tak dokumenty snáze šíří, distribuují a těší oblíbenosti u široké veřejnosti.

Přesahy, jež může dokument nabídnout nejen v **mediální výchově**<sup>15</sup>, spojují jedince s realitou světa a životem skutečných lidí. Dokument nabízí ve výuce přirozený náhled na současné problémy optikou různých perspektiv. Dokáže vyvolat intenzivní prožitky a zájem o současná či obecně lidská témata. Mimo vzdělávací potenciál dokumentární filmy umožňují formovat a rozvíjet postoje a osobnost žáků. Aniž bychom si plně uvědomovali dopad dokumentárního média na člověka, jeho vliv je výrazný. Proto je také důležité mít všeobecné povědomí o filmech, se kterými ve výuce pracujeme. Nežijeme totiž ve světě, kde platí jedna univerzální pravda.

---

### 2.1.2 Kategorie dokumentárního filmu

Kategorizovat jednotlivé dokumenty je obtížné. Neustále totiž vznikají kategorizaci se vymykající snímky, které spektrum dál obohacují. V průběhu studia historie dokumentu jsem neměla k dispozici příliš vypovídajících zdrojů, či akademických prací, ze kterých bych mohla teoreticky čerpat. Proto jsem se rozhodla jednotlivé kategorie detailněji popsat na základě seminářového školení Vzdělávání dokumentem, které mi ukázalo, jak s dokumenty ve výuce nakládat. Jednotlivé kategorie demonstruji na konkrétních příkladech.

## 1. Výkladové dokumentární filmy

Kategorie výkladových dokumentů svou formou připomíná literární odborně publicistický žánr esej. Interpretuje situace a události, informuje a poskytuje důkazy o ústředním tématu. Oproti ostatním typům dokumentu je výkladový dokument provázen hlasem vypravěče, který zasazuje ústřední motiv do kontextu. Zároveň dovysvětluje všechny potřebné souvislosti a komentuje jeho průběh. Kritickým prvkem může být příliš jasně vyjádřený postoj a názor autora. Typickými scénami ve výkladovém dokumentu jsou ilustrační záběry a hrané rekonstrukce. Odborná společnost ale hraným rekonstrukcím vytýká přílišnou subjektivitu a přizpůsobování reality vlastnímu názoru autora.



Obr. 2 - Vhled do osobního příběhu Lídy Baarové je příkladem výkladového dokumentu, s prvky typickými pro participační dokumenty, cinéma vérité a docu-drama. To odkrývá charakter současného českého dokumentu, který není definován přímou charakterizační linkou.

V kontextu českého dokumentárního filmu můžeme jako příklad jmenovat dokumentární film „Hitler, Stalin a já“; „Sladké hořkosti Lídy Baarové“ a jejich

volné pokračování „Zkáza krásou“ **Heleny Třeštkové**<sup>16</sup>. Ačkoliv je jasné, že některými principy se dokument dostává až na pomezí participačního dokumentárního filmu ve smyslu tématizování a nastínění politicko-společenské situace. Současně „Zkáza krásou“ vykazuje charakteristiku cinéma vérité v míře volených rozhovorů s hlavní protagonistkou, Lídou Baarovou. Nalézt ale můžeme více společných rysů s docu-drama, které do dokumentárních pasáží zařazuje sekvence souvisejících filmových materiálů (jednotlivé scény, úseky z filmů apod.). Tento dokument by mohl být popsán jako mozaika záběrů, které vypovídají samy o sobě a které promlouvají k divákovi se silným emočním nábojem.

## 2. Observační dokumentární filmy



Obr. 3 - Dokument „Bára B. (Live)“ je jedním ze série filmů z cyklu „Ženy na přelomu tisíciletí“ reflektující život české zpěvačky v proměnách času.

Observační dokument se vyvinul v 60. letech z přirozené potřeby zbavit dokument interpretace svého tvůrce. Observační dokument pouze zprostředkovává skutečnost. Nakonec se vyvinul v dokument typický autentickými dialogy hlavních aktérů. Filmoví tvůrci tak méně zasahují do divákovy myšlení a umožňují mu nahlížet na skutečnost z vlastní perspektivy.

Za observační dokument můžeme považovat časosběrné dokumentární filmy Heleny Třeštíkové. Zejména zpracování lidských osudů protagonistů z různých sociálních vrstev („René“, „Katka“, „Marcela“, „Mallory“, „Ženy na přelomu tisíciletí“).

### **3. Participační dokumentární filmy**

Participační dokumenty tematizují společenské, politické a lidskoprávní otázky. Tvůrci a režisér zauímají jasný, proaktivní postoj a jsou součástí celého natáčení. Oproti předchozím typům dokumentů se režisér snaží o investigaci a objevuje se ve filmu jako nezbytná součást, již se události bezprostředně dotýkají.

**Vít Klusák**<sup>17</sup> ve své tvorbě nastiňuje zejména současná politická a celospolečenská témata. Míra osobní angažovanosti je mu v poslední době často vytýkána, ale jeho investigace a osobní stanovisko přinesly přínos nejen ideově, ale i z hlediska reálného. Na základě jeho dokumentárního portréta slovenského politika „Matrix AB“ byla vznesena obžaloba ve vyšetřování dotačního podvodu, jež nastartoval právní proces. Takový dokument pak dozajista můžeme považovat za smysluplný.



Obr. 4 - Série autorských dokumentů portrétních vybrané události a kauzy je mimo jiné domovskou platformou pro dokumentaristu Víta Klusáka.

#### **4. Reflexivní dokumentární filmy**

Participační a reflexivní dokument můžeme odlišit na základě rozdílného důrazu na dialog mezi protagonisty a tvůrci. Ti v tomto případě otevřeně popisují hlavní a stěžejní momenty problematiky, veřejně ji propagují a komentují. Reflexivní dokument je tak zachycením procesu hledání pravdy. Tento typ dokumentu ale počítá se zasvěceností diváka do problematiky, aby odhalil míru manipulace s realitou a nahlížení tvůrčíma očima.

Příkladem reflexivního dokumentárního filmu je dokument mapující dopad turismu na původní etiopské kmeny Mursi. Konfrontace falešné představy, jež vznikla součinností turistů a z peněz profitujících původních obyvatel, dává spolu s režii tvůrců Willema Timmerse a Ilji Koka jasnou zprávu o tom, jak může jedna fotografie a pár korun navždy změnit život oběma stranám tohoto „dialogu“. Nizozemsko-etiofský film „Ti druzí“ dokazuje, že zdánlivě banální téma může

odkrýt podceňovaný několikavrstevnatý fenomén se všemi vnitřními i vnějšími souvislostmi.



Obr. 5 Dokument „Ti druzí“ poukazuje na vliv moderní společnosti na primitivní kulturu současné Afriky v odstrašujících konsekvencích.

## 5. Poetické dokumentární filmy

Hlavní intencí poetických dokumentaristů není hledání univerzální pravdy, nebo tématizování stěžejní události. Primárně jsou prostředkem k zanechání uměleckého dojmu, který je nekonvenční a originální. Oproti ostatním typům se poetický dokumentární film zaměřuje na výběr zvolené techniky, kamery, střihu a zpracování hudebního doprovodu.

Za poetický dokumentární film se pokládá netypický filmový počín - „Muž, který sázel stromy“ od kanadského režiséra Fredérica Backa. Animovaný film na motivy francouzské povídky Jeana Giona, literárně nezaměnitelného a těžce zařaditelného autora tvořícím v duchu **panteismu**<sup>18</sup>, v sobě skrývá poetičnost, která se v současném světě pomalu vytrácí z myšlení lidí. Film

poukazuje na vnitřní sílu každého jedince, který může změnit více, než si sám připouští, a na to, jak jednoduché je změnit svět.



Obr. 6 - Zlomové zpracování povídky „Muž, který sázel stromy“ poukazuje na vnitřní sílu člověka a jeho mocný vliv na okolní svět.

## 6. Direct cinema

V 50. a 60. letech 20. století se objevily první filmy využívající techniku ruční kamery a přenosného zvukového zařízení. Direct cinema je tak autentickým dokumentárním filmovým typem, který bez výrazného zásahu filmařů zprostředkovává aktuální události. Zpracovávaná témata autorů direct cinema nejčastěji souvisí s politickou a sociální tematikou. Charakteristickými scénami jsou rozhovory zohledňující dva odlišné názory. Prostor mají i kontroverzní výpovědi. Výsledná podoba dokumentu promlouvá k divákovi s vyjádřením osobního názoru



tvůrců skrze vybrané scény. Film je povětšinou uzavřen závěrečným epilogem, tzv. závěrečnou „message“, která z filmu vyplývá.



Obr. 7 - Miroslav Janek, autor dokumentu „Občan Havel“, kameraman a střih, se v posledních letech zabývá zejména režii dokumentárního filmu. Od roku 1998 je stálým pedagogem pražské FAMU.

Názornou ukázkou filmové tvorby tohoto typu je například filmografie Pavla Kouteckého a Miroslava Janka. Autorský rukopis obou tvůrců se střetává ve snímku „Občan Havel“, který je archetypálním ztvárněním direct cinema. Zachycuje události kolem cesty Václava Havla za éry ve výkonu prezidentské funkce. Film dokumentuje jeho osobní myšlenky, mapuje vývoj idejí v proměnách času a rozkrývá zásadní momenty, kdy musel jako budoucí prezident prokázat své schopnosti zdatného diplomata a politika.

## 7. Cinéma vérité

Tento typ navazuje na direct cinema ve stejném, přirozeném ztvárnění kamery a zobrazením sociální reality. Aktéři filmu se přirozeně projevují. Do jejich

činnosti také výrazně zasahují filmoví tvůrci. Aktivně se do dokumentu cinéma vérité zapojuje kamera, která podněcuje konfliktní situace, které provází až k vyústění konečného řešení.



Obr. 8 - „Manželské etudy“ vznikly na popud Krátkého filmu v roce 1980.

Cinéma vérité si spojuje s dokumentem Olgy Sommerové „(Ne)cenzurované rozhovory“ reflektující vztah matky a dcery, jež odráží denní realitu jejich soužití. Dává nahlédnout k podstatě jejich vzájemného vztahu a mezigeneračního rozporu, v němž ale neustává dávka vřelosti. Další významnou autoritou je také již zmíněná Helena Třeštíková, která se zabývá časosběrem lidských osudů, které nabývají na významu v proměnách doby. Její **Manželské etudy**<sup>19</sup> se tak staly sociologickou a psychologickou sondou a odkrývají fenomén manželství v závislosti na čase a politickém kontextu.

## 8. Docu-drama



Obr. 9 - Scénář dramatu „Hořící keř“ se zabývá alarmujícím činem Jana Palacha a obdobím na počátku normalizace v posrpnovém Československu.

Tento typ se dostává na hranu mezi hraným a dokumentárním filmem, protože často obsahuje hrané, rekonstrukční scény reálných událostí. Největší tradici má docu-drama v kontextu americké a britské kinematografie. Původ tohoto typu vychází ze soustavné investigativní činnosti filmových tvůrců, kteří tak ztvárňují své rešerše uměleckým zpracováním sledu reálných událostí a autentických výpovědí reálných postav. Typickou předlohou jsou ale i filmové scénáře, jež divákovi lehce zprostředkují emoce a napětí.

Jako průkaznou ukázkou docu-dramatu je třídílný filmový seriál „Hořící keř“ od polské režisérky Agnieszky Holland, který vypovídá o atmosféře událostí po palachiádě a okolnostech, či osudech lidí bouřících se proti tehdejšímu totalitnímu režimu. Protože znalost národní historie přispívá k rozvoji a národnímu uvědomění, jsou cykly těchto docu-dramat bezpochyby nosnými artefakty,

které v lidech budují nejen mravní hodnoty, ale i zkušenosti nutné pro budování národní identity.

## 9. Televizní hybridy

Tento typ filmu slučuje jak prvky umělecké, observační, tak i dokumentární. Jako základ tvůrcům slouží filmový, detailně zpracovaný scénář a techniky ruční kamery, jež tvoří iluzi nestabilního, živého obrazu. Postavami již nejsou aktéři děje a reálných událostí, ale herci, kteří jsou součástí profesionálního filmového týmu. Přesně tak, jak tomu bývá u klasického hraného filmu.



Obr. 10 - Dann Horyna je hlavním protagonistou příběhu „undergroundové“ drogově závislé komunity ve filmu „Piko“, režiséra Tomáše Řehořka.

Pro současnou filmovou scénu, která se navrácí retrospektivně k historickým událostem, jsou televizní hybridy východiskem, jak propojit faktografii s filmovým

zpracováním. V českém kontextu by se za nejvýmluvnější příklad mohl pokládat film „Piko“ režiséra Tomáše Řehořka. Spojení hraných scén a autentických rozhovorů s reálnými postavami, jejichž osud se pojí s etapou 70. a 80. let 20. století v Československu, se společenstvím stojícím u zrodu drogové komunity závislé na pervitinu a a hudebním uskupením „Vitacit“, tak dává nahlédnout do kontextu socialistické společnosti z různých perspektiv.

## 2.2 Od dokumentu k akčnímu umění

Skrze jednotlivé kategorie dokumentárního filmu je patrné, že tvůrčí filmový proces může být uchopen hned z několika perspektiv. Stejně jako učitel musí vyučovací hodině dát jasný směr vytyčením hlavního cíle, stejnětak umělec hledá způsoby, kterými by divákovi umožnil pochopit jeho hlavní nosnou myšlenku.

Jako učitelka výtvarné výchovy bych s žáky chtěla pracovat cestou společné spolupráce, zkoumáním a nalézáním vhodných technik a metod tvůrčí práce. Takových, na kterých si uvědomíme, čeho díky nim chceme a můžeme dosáhnout. Objevovat můžeme i konkrétní benefity, nabídnuté možnosti a charakteristiky. V dokumentární tvorbě mě zaujal princip trvalosti, pojetí reflexe, míry subjektivity a možnosti všestranného uplatnění jednotlivců ve tvůrčí skupině.

Pro didaktickou část v prostředí školy jsem se v dokumentu inspirovala vypovídající formou. Jednak nám může posloužit jako prostředek, ale také jako samotný způsob reflexe. Jasně benefity jsem v průběhu vyučovacích hodin viděla ve vedlejším efektu v rozvoji spolupráce, vzájemné komunikaci žáků a rozvoji kreativity žáků všech věkových kategorií prvního stupně základní školy. **Potenciality<sup>20</sup>** této práce tedy cílily na všechny **klíčové kompetence dle RVP ZV<sup>21</sup>**, včetně občanských. Ty byly otevřeny konkrétními tématy

výtvarných úkolů. Obecně byly rozvíjeny kompetence k učení. Volila jsem takové metody a formy výuky, které žáky všestranně rozvíjely, které otvíraly nové oblasti poznání (koncept vesmíru jak v empirickém, tak v metaforickém slova smyslu). Komunikativní kompetence žáci uplatňovali v průběhu celé vyučovací hodiny. Důkazem toho jsou hojné diskuze, brainstormingy k ústředním tématům, nutnost argumentace při řešení a interpretaci zvoleného tématu a neustálá komunikace. Kompetence k řešení problému se týkaly zejména tvůrčího procesu, kdy si žáci tvořili vlastní tvůrčí plán, rozdělovali si příslušné role apod. To souvisí s kompetencemi sociálními a personálními. Pracovní kompetence žáci uplatňovali při plnění úloh ve „filmovém štábu“ či kreativních individuálních aktivitách. Jednotlivé fáze vyučovací hodiny byly koncipovány tak, aby nedošlo k bezúčelným aktivitám cílícím na naplnění kompetencí, ale naopak k jejich propojení a řešení problémových situací, které v budoucnu poslouží jako příprava na řešení komplexních úkolů s ohledem na klíčové kompetence.

Mimo filmovou tvorbu jsem postupně nacházela analogii s tvorbou akčního umění, kterému jsem věnovala pozornost v hlubší investigaci z hlediska tvůrčího procesu a uměleckých forem. Na základě uvedených umělců jsem si uvědomila, že práce pedagoga ve výtvarné výchově někdy zlehka kopíruje aktivitu umělce, jež s jasným cílem zhmotňuje myšlenku za součinnosti konkrétní skupiny lidí. A to je moment, kdy mohu potvrdit, že v přípravě hodin nemusíme postupovat od tématu k tvorbě, ale od tvorby k didaktickému procesu.

## 2.3 Umění jako výzkum

Kromě zmíněných autorit českého dokumentu mi byli inspirací současní čeští umělci. Nejvýrazněji mě ovlivnila Kateřina Šedá, která se nerada nechává nazývat umělkyní. Sama sebe pokládá za realizátora autorských konceptů

a konceptuálně laděných akcí, se kterými je neoddělitelně spjatá interakce a součinnost vzorku lidí. Jejich výběr není nahodilý. Naopak, každý projekt je typický akterý děje a místem, na kterém se celá akce odehrává. Dochází tak často k personifikované formě **site specific**<sup>22</sup>, které je sociologickou sondou do všedního života lidí, kteří vedle sebe žijí, aniž by si uvědomovali vzájemné působení a ovlivňování.



Obr. 11 - Jedním z nejvýznamějších projektů Kateřiny Šedé je akce realizovaná v obci Bedřichovice, která přispěla k trvalému rozvoji komunitního života v této moravské obci.

Tvorbu Kateřiny Šedé bychom pravděpodobně zařadili do **konceptuálního umění**<sup>23</sup>, ačkoliv autorka se nerada nechává nazývat konkrétními charakteristikami. Nepokládá se za umělkyni, neidentifikuje se s žádnou určitou životní rolí. Definuje ji pouze chuť neustále realizovat a zhmotňovat svoje myšlenky. Vzhledem k zaměření autorky na společnost jako takovou bychom mohli umění Kateřiny Šedé pokládat i za **umění sociální**<sup>24</sup>. Žádná autorčina akce nevznikla jako dílo samo o sobě. Každé jednotlivé akci vždy předchází měsíce příprav, promýšlení variant výsledků, mapování míst a odhadování potřebného času



k realizaci celého projektu. Ačkoliv učitel svým přípravám v rámci vyučovací hodiny nevěnuje tolik času, stejnětak vnímám promýšlení příprav jako přípravu celistvého konceptu. I pedagog promýšlí variace výtvarného úkolu, zamýšlí se nad možnými variantami potenciálních situací, mapuje vzorek žáků, se kterými bude na výtvarném úkolu spolupracovat a musí brát v potaz hledisko času. Pedagog je v tuto chvíli zadavatelem a autorem nosné myšlenky. Stejně jako umělec v akčním umění, který na samém začátku pokládá základy realizace.

V umění Kateřiny Šedé nejvíce nacházíme rysy již zmíněného umění konceptuálního, které se vyznačuje zhmotněním myšlenky, kterou bezpochyby její každá akce má. V terminologii jsem si vědoma toho, že při užití pojmu **výtvarný projekt**<sup>25</sup> degraduji její umělecké úsilí, protože ona sama svoje konání definuje obvyčejnými slovy jako je „práce na věcech“. Pojem projekt je nepřesný i z hlediska toho, že každý následující počín rozvíjí předchozí a není pro autorku funkční sám o sobě. Nebýt první akce, nebyla by další realizace a výtvarné akce. Umělec v podání Kateřiny Šedé je postavou s nejasnou rolí. To souvisí i s tím, že ačkoliv jde do výtvarné akce s konceptem, nikdy dopředu plánovitě nepostupuje a nenásleduje dílčí kroky pro její naplnění. V tuto chvíli je diskutabilní, zda se jedná o čistě konceptuální pojetí kooperativního umění, nebo nikoliv. Jak sama autorka říká, jednou se cítí být přemlouváčem, aktivním pozorovatelem, jindy organizátorem a samotným umělcem, nebo inventorem působící v zájmu konkrétního společenství. V neposlední řadě se cítí být milovnicí her bez výherců, kdy soupeří ráda sama se sebou. Jen tak prý může život prožít jako někdo, kdo v životě opravdu něco zažil. Stejně tak si může připadat i učitel, a nemusí se nutně jednat o učitele výtvarné výchovy. Každý učitel vyučovací jednotky plánuje, organizuje, nebo hledá východiska pro její naplnění, a nakonec nepůsobí ve své profesi pro vlastní účel, nýbrž pro účely druhých, vlastních žáků.



Charakteristickým rysem její tvorby je umění s jasným vývojem, podléhající procesu a proměnných v čase. Žádná akce se nestane během jednoho dne, nekončí v jeden okamžik, není realizovaná sama o sobě. Vždy se jedná o proces obsahující několik proměnných, které bez sebe nejsou nic než jednotlivosti. To v sobě zároveň skrývá sociální přesahy, kterými se tvorba Kateřiny Šedé vyznačuje. Každá akce pracuje s citovostí. Upozadění umělce by se dalo připodobnit roli konstruktivisticky smýšlejícího učitele. Jako pedagogovi působícím na tvořivost lidí bychom Kateřině Šedé těžko upřeli výrazné sociální cítění a schopnost inspirovat a vést lidi kolem sebe.

Nejvýraznější výtvarnou akcí, která by mohla výmluvně ilustrovat její tvorbu, je „Od nevidím do nevidím“, které se odehrálo v obci Bedřichovice. Hlavním záměrem celého projektu bylo vzájemné propojení obyvatel města výtvarnou akcí. Kateřina Šedá totiž obci často pozorovala v běžném režimu dne a vnímala toto místo jako prostor, kde lidé pouze tráví noci a naprosto opomíjí společný komunitní život. Chtěla svým projektem setřít svou nabytou iluzi neobydleného místa, kde by se obyvatelé potkávali pravidelně, často a rádi. Chtěla obec probudit k životu. Realizace probíhala spolu se 180 účastníky s podporou londýnské Tate Modern, která projekt finančně zaštitila. Počátek celé akce se odehrál v prostorách místního kulturního domu, kde Kateřina Šedá svolala setkání obyvatel nad dobrým jídlem, s očekáváním, že možná nebude přijata bez mírné skepse. Před občany Bedřichovic se představila připravenou prezentací na téma výtvarné akce, do které chtěla obec zapojit. Na konci se měli obyvatelé chopit iniciativy a splnit první ze zadaných úkolů. Hlavním konceptem celé akce bylo přenesení vesnické komorní atmosféry a běžných činností obyvatel Bedřichovic do vyměřené plochy obce kolem Tate Modern v Londýně. Jednak se kontrastovala dvě odlišná místa, jednak se sjednocovaly životy obyvatel na neznámém místě, kde se vybudovala atmosféra společného místa k žití.



Obr. 12 - Akce realizovaná v centru Londýna s názvem „Od nevidím do nevidím“ se účastnilo 180 obyvatel obce Bedřichovice.

Celý projekt umělkyně realizovala jako dlouhodobý, sociální projekt, který měl pozitivní vliv na společensko-kulturní život celé obce. Od prvopočátečního setkání došlo k práci na realizaci, setkávání před odjezdem a pak k výletu, kam se vydala jen část obce. Někdo vzal s sebou na výlet svou profesi (listonoška), někdo víkendovou činnost (stavění bunkrů na stromech), někdo způsob, jak trávit volný čas (jízda na kole). K završení umělecké akce pak autorka přizvala řadu umělců, kteří na vybraných místech zvětšovali podobu Bedřichovic na základě dokumentujících fotek toho místa, které by se podle vyměřené polohy v londýnské čtvrti na daném místě nacházelo. Od realizace mimo bedřichovickou obec se v dalších letech odehrávaly tradiční každoroční oslavy pojatého jako svátek práce (ve skutečnosti svátku nicnedělání a trávení času s bližními) a založení vlastních obecních stran, které ztělesňovaly novou energii pro všechny obyvatele. Po sedmi letech, po poslední umělecké akci se udála ještě jedna zajímavá událost. V názvu obce došlo k přejmenování na Bedřichovice nad Temží,

což jasně demonstruje, že vzpomínky na Londýn jsou trvalou vzpomínkou, o které se bude tradovat celá století.

V uplynulém roce získala Kateřina Šedá cenu za přínos urbanismu, kdy je její činnost spojena s lidskou komunitou jako spouštěčem zajímavých mechanismů v anatomii mezilidských vztahů v konkrétním místě. Využití principu místa a identity pojímá stejně jako architekti, jako nedílnou součást. Někteří ji nazývají expertkou na „přesazování“ komunit, což jednoznačně dokazuje akce Bedřichovice.

## 3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Ve výzkumné části jsem se rozhodla najít spojitost mezi součinností aktivity žáka a učitele. V první části zkoumám, jak se na základních školách pracuje s výtvarnými úkoly a výslednými pracemi. Přístup třídních učitelů k výtvarné výchově a výtvarná tvorba žáků totiž ukázala, že se navzájem ovlivňuje. Klíčové je, zda učitelé pojmají výtvarnou výchovu jako vedlejší předmět, nebo jestli vnímají výtvarnou výchovu jako předmět, který nabízí možnost k rozvoji kompetencí žáků hned v několika odlišných směrech.

### 3.1 Teoretické zázemí k výzkumu

Teoretická část čerpá zejména z vlastních pedagogických zkušeností, které jsem nabrala díky souvislým závěrečným praxím na Základní škole Lupáčova, a nadstavbovému vyučování na progresivní škole Základní škola Kunratice. Zde jsem měla možnost vyzkoušet metody charakteristické pro metodu RWCT. Inspirací mi byly semináře k rozvoji kritického myšlení a osobnostně sociální výchova.

---

#### 3.1.1 Portfolio

Portfolio nemá v kontextu české pedagogiky zatím dlouholetou tradici. Oproti tomu oblast umění s portfolií pravděpodobně pracuje už od samého počátku své existence. Jen se možná využívalo jiné terminologie a jiných forem. Praktické a významové hledisko ale dokazuje, že již v počátcích dějin umění museli umělci svou tvorbu obhajovat sérií zdařilých a autorsky odpovídajících

a charakteristických uměleckých prací, jež jim zaručila uznání a oporu budoucími mecenáši.

Stejně tak bychom mohli chápat obecnou úlohu portfolioů v dalších vyskytujících se oblastech. V kontextu pedagogiky se termín využívá od 90. let 20. století v souvislosti se školním hodnocením. Přestože byl již v roce 1995 zanesen do Českého pedagogického tezauru, jeho význam a koncept se vyvíjí až v posledních letech. Portfolio je tedy chápáno jako sbírka záznamů o konkrétní osobě, s ohledem na její osobní charakteristiku a individuální práci, která může být na základě toho ohodnocena. V současné době je známa spíše podoba portfolioů a způsoby jeho využití. V praxi se ale ukazuje, že nejen čeští učitelé nemají povědomí a znalosti o tom, co by vypovídající a pestré portfolio (ať už profesní či žákovské) mělo obsahovat. Dokonce se o vedení vlastního portfolioa často ani nepokouší, protože strávený čas nad jeho tvorbou pokládají za promarněný. Raději by se věnovali vlastnímu pedagogickému působení a přípravě do výuky. Portfolio je přitom ve své podstatě způsobem reflektivní práce, která může odrážet individuální vývoj, vzhled do konkrétního problému, či zájmů a silných stránek jednotlivce.

V kontextu českého jazyka nemá portfolio širšího významu než jen jako soubor ekonomických cenných papírů nebo souboru dat v ekonomice. Pro pedagogy prázdňá definice, která by případného zájemce o tuto oblast reflektivní metody mohla naprosto odradit.

V kontextu pedagogiky se rozvíjí výzkum a ukotvují se základy pro zajímavé způsoby evidence dat, práci s materiály využitelnými ke zpětné reflexi a sebereflexi. Pokud bychom ale čistě věcně popsali, jak rozeznáme portfolio od jakékoliv jiného souboru dat, nesmíme opomenout hledisko jasné

stanoveného cíle, systematické práce a času. Minimální odborné zázemí pro oblast portfolií svědčí o situaci v kontextu českého školství a pojetí hodnocení, které s tímto pojmem úzce souvisí. Anebo se snad jedná o omezenou podporu při jejich zavádění a časovou zaneprázdněnost pedagogů? Determinantů bude v praxi pravděpodobně daleko více, proto bude cílem následujících oddílů poukázat na pozitivní aspekty práce s žákovskými a profesními portfolii.

### 3.1.1.1 Portfolio jako prostředek reflexe

Portfolio v kontextu českého školství nabízí individualizaci, konstruktivistický přístup, podporuje rozvoj reflektivních dovedností, které dále souvisejí s rozvojem klíčových kompetencí. V neposlední řadě napomáhá rozvoji v konkrétních oblastech (výtvarné portfolio, všeobecně zaměřené žákovské portfolio, profesní portfolio, pedagogické portfolio atd.). Metody a techniky reflexe a sebereflexe by měly minimalizovat propast mezi teorií a praxí a maximalizovat míru spontánnosti a kreativity. Potenciál práce s portfolii ukazuje, že individuálně rozvíjí **kritické myšlení**<sup>26</sup>. Při procesuálním zacházení s portfolii zkoumáme, ověřujeme a subjektivně, tedy nezávisle přemýšlíme nad celkovým kontextem či dílčími částmi. To v nás vyvolává a podporuje všechny **mentální poznávací procesy**<sup>27</sup>. Podle **Bloomovy taxonomie**<sup>28</sup> bychom mohli říci, že řešení problémových situací, objevování nových významů a vztahů, rozvíjí **metakognitivní myšlení**<sup>29</sup>, a tedy vyšší formy myšlení, které se odráží ve zmíněné schopnosti hodnotit, syntetizovat či analyzovat problémové situace. Archetypálním příkladem práce s portfoliem je bezesporu **analýza**<sup>30</sup>. Pokud budeme s portfoliem zacházet v souladu s **Kolbovým cyklem učení**<sup>31</sup> nebo **Korthagenovým „cibulovým modelem“**<sup>32</sup>, budeme portfolio členit do jednotlivých částí, uvažovat o vztazích v kontextu celku a budeme schopni argumentovat, vysvětlovat, popisovat aspekty a konkrétní principy jeho vnitřní anatomie.

Ve výzkumné části jsem čerpala ze stěžejních situací, které jsem měla možnost zkoumat. Ať už se jednalo o dotazníkovou formu, kterou jsem podrobila analýze, či série rozhovorů, které jsem vedla s učiteli prvního stupně ohledně využitelnosti žákovských portfolioů nebo portfolioů profesních.

### 3.1.1.2 Formy portfolioů

Obecně vzato mohou portfolioa nabývat jakékoliv podoby, která vystihne jeho hlavní smysl a cíl. Umělecká portfolioa mohou být souborem grafických, či řemeslných produktů, nebo pouze reprodukcí či dokumentací. Není vyloučeno, že nedílnou součástí takového souboru mohou být i písemné produkty studenta, jež s uměleckými díly přímo souvisí, či je dále rozvíjí a reflektují.

Všechny role, které s portfolioi pracují, se v mé diplomové práci prolínají v několika oblastech. Popisuji a rozvíjím umělecký, profesní, či žákovský typ portfolioa. Pro ilustraci všech typů portfolioů můžeme využít vlastní autorské projekty, které vypovídají o zájmech a produktech činností, kterým se věnujeme s elánem z vlastní podstaty. S tím souvisí produkty reflektující hotové projekty a díla, díky nimž můžeme sledovat vývoj vzniku děl, realizaci a případný dopad na další (nejen) tvůrčí počínání. Vyjma vlastních produktů, můžeme do portfolioů přidat recenze a anotace k odborné literatuře, jakékoliv textové materiály, které vznikly v kontextu ústředního tématu a které nám byly inspiračním zdrojem. Formou ke zpracování portfolioa mohou být i citace, či vlastní seznam četby. Oblast portfolioů nesouvisí jen s formami statickými, průkaznými a žádoucími formami mohou být v dnešní době deníkové zápisy, videozáznamy a jakékoli multimediální formy, které budou názorně demonstrovat konkrétní problém či situaci klíčovou pro koncepční vývoj portfolioa a odraz identity tvůrce.

K žákovským či studentským portfoliím pak přibývá série dalších forem, které charakterizují podstatu a zaměření individuálního portfolia. Nejfrekventovanější formou jsou seminární práce z rozličných oblastí exaktních či humanitních věd, projekty, plakáty, které reprezentují schopnosti a znalosti, či komentované a reflektované výtvary v rámci vlastní, nadstavbové činnosti.

Pokud budeme dále konkretizovat, můžeme na soubor dat v portfoliu ještě nahlížet směrem specifického zaměření. Budeme-li vztahovat využití portfolia ve vztahu k učitelské profesi, do profesního portfolia bychom měli zahrnout například vlastní přípravy vyučovacích hodin, využívané či vlastnoručně vyrobené didaktické pomůcky, výsledky didaktických testů, záznamy z hospitací a reflektivních pozorování v kontextu vlastní třídy či kolegiálního sdílení, videozáznamů či fotografií z mikrovyučování, či celých souvislých vyučovacích celků. Jako začínající učitelé ale můžeme do svého portfolia zahrnout také pozorovací archy cvičného učitele či reflexe kolegů k vlastním hodinám. Hlubkově zaměření učitelé ale často oporu svého portfolia hledají v odborné literatuře. Mohou své portfolio zakládat na citacích, recenzích a komentování odborných publikací. Další odpovídající inspirační zdroje mohou mít podobu rozhovorů, proslovů fundovaných a povolanych vědců, pedagogů, psychologů či jiných autorit z oblasti vzdělávání. Z toho vyplývá, že možnosti využití portfolií jsou široké a podléhají individualitě každého z nás.

### 3.1.1.3 Typy portfolií

Typy portfolií v českém kontextu nejsou v terminologii užívány jednotně. Pokud budeme chtít definovat a jmenovat typy portfolií, nejprobádanější oblastí v pedagogice jsou portfolia žákovská. Známý jsou tři typy; dokumentační, nebo také pracovní portfolio představuje základní a nejrozšířenější typ.



Je odrazem průběhu a výsledků učení jednotlivých žáků a zaměřuje se na vytváření představy diagnostického a informačního charakteru. Stejně jako kterékoli jiné portfolio obsahuje soubor soustavných prací, které jsou v konkrétních předem daných časových úsecích tříděny a zakládány ve spolupráci s vyučujícím, který na celý proces archivace a reflexe přímo dohlíží. Z pracovních portfolio se mohou postupně vyvinout portfolio ukázková neboli reprezentační, která představují soubor toho nejlepšího, čeho za dobu osobního vývoje dotyčný žák dosáhl. Ukázkové portfolio více závisí na osobní selekci žáka; učitel pouze zastává funkci pozorovatele. Reprezentační portfolio může být podpůrným materiálem při přechodu z jednoho vzdělávacího stupně na druhý, ať už v rámci základní, či střední školy. Role portfolio z hlediska dlouhodobých cílů může posloužit jako prostředek motivace žáka a podpory v dialogu žáka a učitele, nebo dialogu školy a rodiče. Posledním typem portfolio jsou portfolio diagnostická a hodnotící. Jádrem tvoří materiály z výuky podobající se pracovnímu portfolio. Dochází ale k jejich obohacení o žákovské sebehodnocení, učitelské hodnocení, či sumarizující, hodnotící výstupy ze třídních schůzek, při kterých je přítomen jak rodič, tak žák. Takové portfolio může být oporou pro klasifikaci žáka a retrospektivní formativní hodnocení. Výběr materiálů je ale opět ponechán na uvážení žáka.

#### 3.1.1.4 Jaký význam má tvorba portfolio?

Ačkoliv současná angažovanost v této oblasti nesvědčí o revoluci a otevřenosti pedagogů rozvíjet v dětech reflektivní dovednosti a rozkrývat potenciál soustavné práce, má smysl alespoň poukázat na konkrétní využití portfolio ve výuce. Pochopitelně záleží na typu zvoleného portfolio. Primárně ale portfolio cílí na budování podrobné a komplexní zpětné vazby. Někdo by mohl namítat, že zpětnou vazbu žáci soustavně získávají známkováním, v lepších

případech průběžným formativním hodnocením. Přesto portfolia poskytují žákům větší autonomii a budují v nich pocit odpovědnosti. Žáci tak mají možnost vyjádřit se k jednotlivým oblastem hodnocení, kterou konkrétní portfolia nabízejí. Pokud se hodnocení žáka vztahuje ke konkrétnímu souboru prací a vedení portfolia má předem daná pravidla, zvyšuje se tak míra porozumění kritériím hodnocení, kterými je žák posuzován. Jestliže platí mezi žákem a učitelem souhrn pravidel, která oba dodržují, může tento způsob spolupráce pozvednout celkovou atmosféru a jejich vzájemný vztah. Plánování výuky tak dostává další rozměr; žák může být spolutvůrcem ve vzdělávacím procesu. Žákovi je dána důvěra, je aktivním účastníkem vyučovacího procesu. Jsou rozvíjeny všechny jeho klíčové kompetence.

Pokud bude vyučující aktivním průvodcem s osobní zkušeností v oblasti portfolií, zkvalitní se tak i jeho pedagogická práce. V ideálním případě bude pozitivně poznamenáno profesní soužití učitelů v učitelském sboru. Pokud budeme uvažovat do důsledků, žakovská portfolia mohou být pro budoucí učitele těchto žáků cennými materiály. Věcné osobní kazuistické spisy, které sice popisují učební styl žáka, rodinnou anamnézu či souhrn zájmů, nenahradí evidenci individuálního vývoje žáka, nebo jeho dosaženou úroveň v jednotlivých oblastech či vyučovacích předmětech. Zpravidla nenahradí ani záznamy popisující silné a slabé stránky žáka, či nástin průběžného hodnocení formativního a sumativního charakteru. Další výhoda portfolií souvisí s tím, že existence portfolia nijak neznehodnotí a neupozadí zažité postupy v hodnocení. Pouze je doplní a kvalitativně pozvedne na vyšší úroveň.

Abychom poukázali i na nevýhody či úskalí práce s portfolií, měli bychom se zmínit o hledisku času. Časová náročnost, která je v současné době jedním z klíčových determinant, ovlivňuje zájem českých učitelů. Nároky na kvalitní

a soustavné vedení portfolií je spojeno s množstvím vloženého času a rozsahem vybraných materiálů. Pokud se vyučující rozhodne pro práci s portfolií, měl by myslet na smysl a zacílenost portfolia. Častým případem, kdy portfolia neplní svoji funkci, jsou taková portfolia, která žáky nemotivují k jejich tvorbě, která jsou jen formálním didaktickým prostředkem. Nejmarkantnějším důvodům, proč portfolia nemusí naplňovat svou úlohu, jsou povrchně vedené zpětné reflexe a hodnocení. Žáci pak postrádají pojem o smyslu; portfolio není prostředkem formativního hodnocení a smysluplné činnosti. Překvapivým momentem, o kterém se vyučující často zmiňují jako o rizikovém, je nebezpečí míry zneužívání informací o konkrétních žácích. Toto riziko se ale jeví jako neopodstatněné, zejména pokud je řeč o reprezentačních portfoliích, která jsou nejčastějším typem žákovských portfolií. Tato portfolia odráží žákovu práci, nikoliv osobní historii a rodinnou anamnézu.

Zajímavé je, že během výzkumu se odhalovaly spojitosti mezi portfoliem a identitou učitele. Během rozhovorů, které jsem s učiteli vedla, jsem vypožadovala, že narace identity se odráží v příbězích, které učitelé sami vypráví a které o nich ledacos vypovídají. Získáváme tak sebeobraz vyplývající z dynamicky a neustále se vyvíjejících podmínek prostředí, institucionálních podmínek, osobních ideálů a kontextu společnosti. Proto si z tohoto poznání odnáším, že stejně jako každý vyučující má svou jedinečnou identitu, rysy osobnosti, tak má i specifický vyučovací styl. Je nakonec na každém, aby zvážil, v jaké míře jsou mu dané možnosti užitečné. V jakém ohledu poskytují smysl, s nímž do daných aktivit vstupujeme. Jako konstruktivistická výuka není pro všechny, uznávám, především po sériích rozhovorů, že ani portfolio není disciplína, která je na míru dělaná všem učitelům a pedagogům.

## 3.2 Kvalitativní výzkum

Ve výzkumné části se budu snažit objevit zákonitosti a pomyslné klíče, podle kterých vybraní učitelé prvního stupně vyvíjejí portfolia svých žáků a vlastní profesní portfolia. Budu se zaměřovat na to, v jaké míře se o portfolia zajímají učitelé výtvarné výchovy, a to okrajově i na druhém stupni základních škol.

Hlavní část mého výzkumu se bude zabývat využitelností portfolií a reálnou situací na českých základních školách prvního stupně ve vztahu k míře jeho využití. První část výzkumu se bude více zaměřovat na využívání žákovských portfolií v kontextu vyučování a případného pozitivního, či negativního dopadu na individuální vývoj a hodnocení žáků. V této části jsem čerpala z elektronických dotazníků, které vyplnilo celkem třicet respondentů z řad učitelů a studentů. Míra zodpovězených otázek se velmi liší. Někdo by velmi sdílný, někdo dotazník vyplnil velmi formálně, bez hlubších detailů. Druhá část mapuje postoj učitelů a pedagogů k profesním portfoliím s argumentací, která nastíní důvody toho, proč s nimi učitelé pracují, či nikoliv. K této části jsem volila metodu rozhovorů, abych se mohla blíže doptávat a zaměřovat se strukturovaně na konkrétní situace z praxe, jejich zkušenosti, vlastní názor na využití portfolií apod.

---

### 3.2.1 Užité výzkumné metody

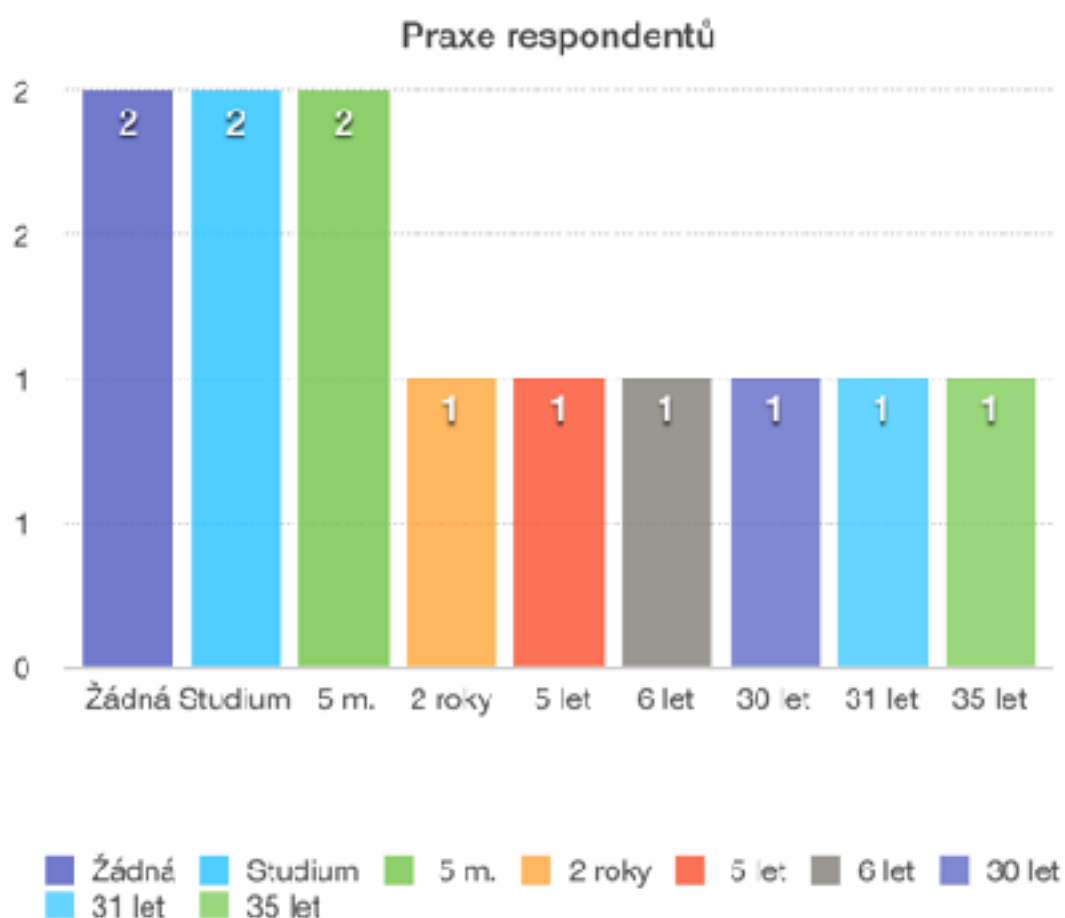
Metody, které jsem k výzkumu využívala, byly nejčastěji rámovány otázkami. Standardizovaný elektronický dotazník jsem rozeslala třiceti respondentům různých pražských škol. Účastnili se i studenti vysokých škol s pedagogickým zaměřením na učitelství prvního stupně základních škol a výtvarnou výchovu. V dalších rozhovorech jsem využila závěry elektronického dotazníku. Na základě

odpovědí jednotlivých učitelů jsem stanovila rámec otázek, které se soustřeďovaly na doptávání ke konkrétním situacím, či aspektům práce s portfolií, které jsem realizovala formou rozhovoru. **Elektronický dotazník**<sup>33</sup> jsem tvořila s ohledem na dva druhy zkoumaných portfolií - žákovských a profesních. Díky možnostem plynulého navazování v elektrickém dotazníku v otázkách se docílilo jasných a přehledných závěrů, které vyplynuly prakticky vybudovatelným sylabem otázek. Zde přikládám webový odkaz na stránky dotazníku: <https://docs.google.com/forms/d/1hDFoeY9xR0AOnixUZ8YWpMMMw0J1jouOStPtysu9Sh4/edit>

Většinu otázek jsem ponechala ve formě **otevřených otázek**<sup>34</sup>. Nechtěla jsem respondenty omezovat na uzavřené, bezobsažné odpovědi. Jsem si vědoma časové náročnosti při vyhodnocování, ale zvolila jsem si **kvalitativní výzkum**<sup>35</sup> s cílem proniknout do prostředí základních škol, způsobu práce vyučujících a dětí s ohledem na téma portfolií a reflektivních činností žáků spolu s učiteli.

Na základě vyplněných dotazníků dále zkoumám vztahy mezi vyučovacími styly učitelů a charakterem vyučovacího procesu. V **přímých rozhovorech**<sup>36</sup> s učiteli v jejich přirozeném pracovním prostředí. Nejvíce jsem se využívání portfolií zabývala na škole, kde probíhaly mé souvislé praxe a kde jsem měla možnost své kolegy a kolegyně lépe poznat. Navíc došlo ke společnému sdílení a diskuzi nejen mezi čtyřma očima. Postup při rozhovoru pomyslně kopíroval způsob práce, který jsem zvolila pro svou autorskou výtvarnou práci s fotografickým rozhovorem. Opět jsem zpovídala pedagogy se souborem předem stanovených otázek. Podle potřeby jsem reagovala na zajímavé momenty rozhovorů, nebo jsem se doptávala.

Do přílohy jsem zahrnula soupis rámcových otázek elektronického dotazníku, které jsem učitelům a učitelkám pokládala. Celé rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a v bodech jsem učinila individuální resumé, která jsem dále rozpracovala v celkový shrnující závěr.



Graf 1 - V elektronickém dotazníku na otázku, kolikaletou zkušenost mají učitelé v oboru, odpovědělo pouze 12 respondentů ze 30 dotazovaných.

## Vzorek respondentů

Elektronický dotazník jsem rozeslala celkem na několik pražských základních škol (ZŠ Hanspaulka, ZŠ Kunratice, River Side School, ZŠ Lupáčova, ZŠ Kuncova). V elektronickém dotazníku mi odpovědělo celkem třicet respondentů. Podle anglicky vyplněných odpovědí, vím, že se jednalo alespoň o jednoho muže ze zmíněné bilingvní školy. Podle výsledků v oddílu o dosažených zkušenostech, odpovědělo pouze dvanáct respondentů na míru svých zkušeností. Čtyři studentky se nacházely na počátku své pedagogické kariéry. Čtyři paní učitelky už mají za sebou dlouholetou praxi (30 a více let), zbylé čtyři paní učitelky půlroční, tříletou, pětiletou a šestiletou. Není mi jasné, proč zbylí respondenti neodpověděli. Nebyla to podle mého názoru otázka osobní.

---

### 3.2.2 Téma č. 1: Míra využití žákovského portfolia ve výuce a vliv na žáka

V elektronickém dotazníku se ukázalo, že ne vždy účel naplňuje cíle v takové míře, v jaké bychom očekávali. Očekávání výzkumu neodhalilo tolik detailů a podrobný popis toho, jak se učitelé rozhodují (ne)pracovat s portfolií. Na některé otevřené otázky učitelé vůbec neodpověděli, proto je výpovědní hodnota značně degradována na úroveň obecného průzkumu. Přesto se ale pár pedagogů rozepsalo a nabídlo osobní pohled na využitelnost portfolií a aspekty, které je ovlivnily při volbě využívání jako didaktického prostředku.

Vzorek respondentů odpověděl na otázku související s polem působnosti. Část tvořili také tři studenti pedagogických fakult (Univerzity Karlovy, Plzeňské univerzity). Jedna ze studentek teď půl roku působila na České škole

v Madridu. Dalších osm respondentů mi odpovědělo, že učí na základních školách. O dvou z nich vím, že vyučují na druhém stupni základní škol. Jedna z nich má zkušenost s Montessori pedagogikou.

#### **Rámec otázek:**

1. V jaké míře se věnujete tvorbě portfolia v rámci vyučování?
2. Jak často jej revidujete? Ať už individuálně či skupinově např. formou prezentace.
3. Zařazujete tvorbu portfolií jako plnohodnotnou součást výstupních prací k hodnocení žáka?
4. V jaké míře si žáci určují, co založí do svého portfolia?
5. Jaký typ portfolia se vám ve výuce nejvíce osvědčil a proč?
6. Jaká forma dokumentů pro vás osobně představuje nejcennější doklad o žákově učení?
7. Jak vnímáte odezvu žáků k této formě učení?
8. Máte zkušenost s žákem, kterému by portfolio absolutně nevyhovovalo a nebyl schopen si ho řádně vést?
9. Jak na portfolia reagují rodiče?
10. Jaký princip pokládáte při tvorbě portfolia za nejdůležitější?

### **3.2.2.1 Potenciál portfolií**

Devět paní učitelek do výuky zařazuje reflexi formou portfolia. Hlavní pozitiva vidí v motivačním charakteru. Žáci mohou sledovat osobní vývoj v proměnách času, individuální posun, své výsledky a úspěch. Individualizace je dalším rysem, která učitele žáky v praxi motivuje k autorskému pojetí formy.



Konkrétně pan učitel z River Side School kvituje možnost volby v metodách pro tvorbu a zvolených formách. Za podstatný prvek pokládá princip dlouhodobosti. Další paní učitelka vyzdvihuje možnost ponaučení se z vlastních chyb, rozvoje sebereflexe a využití rozvoje komunikačních dovedností.

To poukazuje také na rozvoj jedné z klíčových kompetencí - na komunikaci (prezentace vlastních prací, shrnující prezentace reprezentačních portfolio).

Podle dotazovaných portfolio nabízí pro formativní hodnocení možnosti v mapování vlastní cesty vzhledem k proměnné času. Tak mají žáci příležitost pohlížet na individuální trvalý odkaz, jež je dále rozvíjí. Ke smysluplnosti učení s portfolio přispívá sebereflexe tím, že motivuje žáky k možné změně soustavnou prací na sobě sama. Odhaluje jejich slabé a silné stránky. Další odpověď cílila na charakter prožitkového učení, jež portfolio umožňuje zprostředkováním již uplynulých zážitků, vybavení prožitků a myšlenek. Procesuální učení je podpořeno retrospektivní prací s dílčími úkoly, na které dříve žáci individuálně nestačili. Postupně tak umožňuje gradovat požadavky na úroveň dosažených znalostí a dovedností právě s oporou portfolio. Posledním jmenovaným přínosem byla jmenována opora při hodnocení, doložení žákovských kompetencí a schopností při třídních schůzkách, hospitacích, školních inspekci apod. Učitel má tzv. důkaz o vývoji, znalostech a studijních výsledcích, nejen známkováním.

Zaujalo mě, že v jednom případě si žáci evidují své práce formou elektronického portfolio. Bohužel nemám informace, o jaký stupeň základní školy se jednalo. Odhadovala bych ale spíše druhý stupeň základní školy. Myšlenka, že by v budoucnu portfolio nahradila standardizované učebnice, mě velmi zaujala. V tomto případě by se ale nejednalo o nejčastěji jmenovaná reprezentační

portfolia. Byla by jimi portfolia sběrná, která slouží pouze jako prostředek ke sběru prací a dat, se kterými není dále selektivně zacházeno.

### 3.2.2.2 Situace z praxe

V úvodu této části práce chci upozornit na to, že se jedná o autentický přepis dotazníků, proto se mohou vyskytovat chyby v diakritice a některé části mohou být hůře formulovány.

- „Nepříjemná situace: žák v pololetí špatně pracuje. 3 z 5 hodnocených činností neodevzdal, nepracoval/zničil. V portfoliu se mu objevilo černé okénko. Na konci pololetí jsem se rozhodla požadovat po něm doplnění 2 prací doma, abych ho mohla klasifikovat (5. třída). Na základě portfolia jsem úkoly modifikovala pro samostatnou práci a poslala žákovi i rodičům. Mohu zároveň doložit, co dělali ostatní, jak je plánovaná výuka, apod.“
- „Určitě, mohou vidět rozdíly mezi pracemi, jak šel čas. Pokud jim učitel něco doporučil, aby změnili, vylepšili, tak mohou vidět zlepšení hodnocení.“
- „I think a particular benefit to the student is that they may excel in one aspect of how the task is required in the completed work in the topic. The longer topic also helps to focus on the particular learning styles of the student and this can be used to support the student in the completion of future work to the best of the students ability.“ (Volný překlad: „Myslím si, že pro studenty má zvláštní výhodu fakt, že mohou vyniknout v v konkrétní části dílčího úkolu tak, aby úkol libovolně zpracovali. Čím obsáhlejší téma, tím máme větší možnost zaměřit se na konkrétní učební styly studenta, a toto může být použito k budoucí podpoře studenta a jeho individuálních schopností.“)
- „Vedu kroužek s názvem Textilní a výtvarná dílna. S dětmi si vedeme knížku, do níž si pravidelně vkládáme materiály, na nichž jsme si vysvětlovali nové

- poznatky (např. vyšívací stehy). Často jim k tomu přikládám i nakopírované návody z knih. V momentě, kdy použiji rozkaz obsahující termín, na jehož význam či provedení si nemohou vzpomenout (např. steh stonkový), odkážu je nejprve na tento sešit. V některých případech si dítě vzpomene na jednotlivé kroky postupu samo (častější varianta). V opačném případě vysvětluji postup znovu, což mě však odtrhne od poskytování rad a pozornosti ostatním účastníkům mého kroužku. Z tohoto důvodu si nedovedu představit, že bych si podobné portfolio s dětmi nevedla. Usnadňuje mi to výuku a mohu se věnovat problémům, které nastanou při řešení aktuálního úkolu a nikoli mrháním cenného času opětovným vysvětlováním již odučené látky.”
- „Prvňák, který je veden k tomu vést si portfolio snadno zhodnotí, v jaké technice se cítí nejlépe, jaké obrázky se povedly, proč se povedly a proč třeba kresbu tuší přeskakuje a nehodnotí ji pozitivně.”
  - „Vytvářeli ho vlastníma rukama, je pro ně cennější než učebnice. Žáci se k němu častěji vrací a ukazují ho např. rodičům, čímž si opakují.”
  - „Paměť je selektivní. Prožitek z činnosti a výsledek nemusí být nositelem stejné emoce. S odstupem času bývají tyto emoce znovu vybaveny a korigovány, což může být zajímavé. Např. nedávno jedna žákyně řekla: „Jé tohle mne hrozně bavilo, ale když na to teď koukám, myslela jsem, že se mi to povedlo víc.” Původně byla emoce spjata více s prožitkem z činnosti, nyní již jen s výsledkem.....”
  - „Žák vyprávěl o pocitech, které měl při práci, co si myslí, že se povedlo.”

### 3.2.2.3 Úskalí portfolií

Nejvíce učitele odrazuje komplexita portfolií, nutná volba jednotné formy, typu a celková příprava, která vyžaduje hodně času. Roli hrál i počet žáků v jedné třídě. Překvapilo mě, že zazněl názor, že se práce s portfolií nehodí pro všechny

žáky. Přesný důvod tvrzení mi není znám, ale uvedu situaci, kdy jsem se bavila s paní učitelkou páté třídy. Řekla mi, že se vždy snaží donutit soustavně pracovat, archivovat své přípravy, práce, soupisy zápisů, ale nikdy ji soustavnost nevydrží, protože taková zkratka není. Poslední uvedený faktor se týkal formálnosti portfolioů. Cituji: *„Velmi záleží na tom, jak je portfolio koncipováno. Pokud se stane jakýmsi módním drilem, máme ho, abychom vykazali, že držíme s dobou, pak je k ničemu. Myslím, že výtvarníci ho dělali s žáky v nějaké omezené míře již dávno. Vždy se přece práce minimálně rok schovávaly a žáci si je na konci roku nesli domů. Já jsem měla učitelku na přelomu 70. a 80. let minulého století, která se k práci při té příležitosti vrátila a povídala si s námi o nich i o našem vývoji, který z nich byl patrný. Byl to jeden z mnoha důvodů, které mne inspirovaly k mé vlastní výtvarné činnosti.“*

### 3.2.2.4 Obsah žákovských portfolioů

V závislosti na typech portfolioů učitelé popisovali jejich obsah. Myslím si, že určitou roli hrála i míra nabytých zkušeností. Někteří respondenti uvedli, že všeobecné reprezentační portfolio by mělo obsahovat reprezentační vzorek prací všech vyučovacích předmětů. Kromě výsledků tvořivé činnosti učitelé jmenovali i testy, pololetní práce, hodnocení, výpisky a dobrovolné domácí úkoly.

Čistě výtvarně zaměřené portfolio by mělo zahrnovat souhrn všech prací, produktů, fotodokumentaci, související texty, slovní hodnocení, sebehodnocení, pracovní listy, písemné práce, projekty a pomůcky do výuky. Někteří připustili, že je nespočet možností, jak žákovská portfolioa pojímat, a tedy jejich skladba je čistě na uvážení učitele.

Myšlenka, která celý výzkum pozvedla, souvisela s mírou součinnosti mezi tvorbou a promyšleným konceptem. Jedna paní učitelka pokládala za podstatné vlastní názor žáků. Vznikají tak portfolia s hlubším významem pro žáky a jsou zdrojem motivace k učení.

Někteří učitelé portfolio pojmají formálněji, tedy s menší dávkou personifikace a individualizace a do obsahu by zahrnuli hlavně výstupy žáků, současné práce, všechny školní výsledky, které by se s odstupem času mohli, nebo nemuseli selektovat a přeskupovat.

Takoví učitelé pravděpodobně nebudou odpůrci notoricky známých nástěnek s výtvarnými pracemi žáků. Výtvarná výchova tak není možností, jak rozvíjet žáka nejen z hlediska obecně vnímaného esteticky „správného“ ztvárnění, ale i předmětem, který může rozvíjet osobnost, kreativitu a myšlení žáka.

### 3.2.2.5 Teoretické znalosti učitelů

Pět respondentů si je vědomo, že nemá pojem portfolio ukotvený v konkrétním kontextu teorie. Nikdy se dotýční tématem hlouběji nezabývali, jen se o něm doslechli. Větší zkušenosti mají respondenti, kteří se stále pohybují na akademické půdě a k tematice se dostali díky obecné didaktice a jednotlivým specializacím, které s budováním portfolio pracují zejména v rovině konkrétních předmětů, jako je například matematika, pedagogika nebo oborové specializace. Naopak s větší zkušeností k žákovským portfolio přistupují paní učitelky s delší praxí, které se více než sebereflexi věnují pedagogickému působení na žáky a více času věnují přímo žákům a transmisi informací.

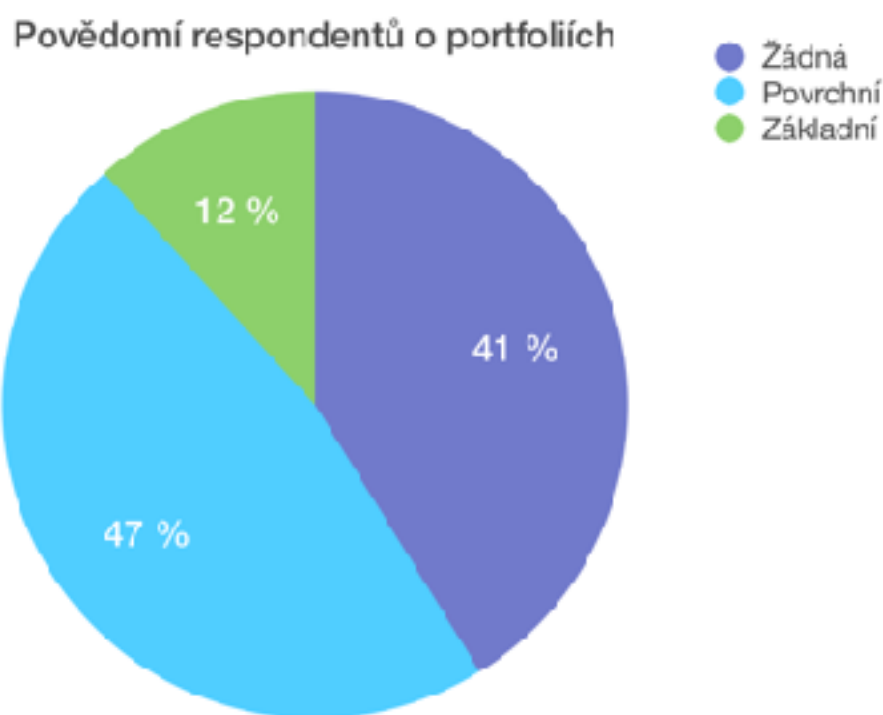
Obecné povědomí o portfoliích se týká 14 respondentů. Naopak sedm o portfoliích nikdy nečetlo žádnou odbornou publikaci, ani nemluví o tématu v rámci kolegiálního sdílení. Zamýšlela jsem se, proč tomu tak je, a dospěla jsem k tomu, že zmíněných sedm učitelů nebo učitelek se už pohybuje pouze v praxi, a proto je pro ně těžší se bez vlastní investigace dostat k podobným tématům vzdělávání. Někteří navíc několik let pracují systémem, který se léty osvědčil a neradi by měnili osvědčené postupy a formy výuky.

### 3.2.2.6 Využití v praxi

V učitelském sboru zpovídaných pedagogů celkem šestnáct ví o kolezích, kteří portfolia ve výuce využívají. Šest ho osobně využívá a společně s kolegy reflektuje a sdílí vývoj žáků či globálního efektu na učení žáků. Osm z dotazovaných má o portfoliích zběžné povědomí, ale nikdy neměli větší motivaci se do této disciplíny pustit. Sedm učitelů se o portfolia nikdy více nezajímalo, ani v rámci kolegiálního sdílení. Tito učitelé pokládají tvorbu portfolií za formální didaktický prostředek, se kterým neumí pracovat jak žáci, tak oni sami. Opakovaně jsem rozhovory se zkušenými učiteli zaznamenala, že: *„Portfolio by bylo žádoucí v malotřídce, kde má člověk prostor k odpovídající individualizaci. Na druhou stranu, stejně jako já nejsem schopná všechny svoje činnosti archivovat a zakládat, nemůžu to požadovat po dětech. Pokud jsme se o to pokoušeli, vedli si portfolia jen ti pečliví, kteří by se k této činnosti ubrali bez ohledu na to, zda je to jejich povinnost. Jakmile se tato činnost stane povinností, postrádá podle mého názoru smysl.“*

V tomto momentě musím s touto paní učitelkou souhlasit. Jakmile učitel zavádí portfolia, musí v činnosti vidět konkrétní cíl, a měl by mít pokud možno vlastní zkušenosti s osobním portfoliem. Ať už je to názornost, schopnost

argumentace, učitel by pro vedení žáků měl být vzorem. Banálním indikátorem jsou obecné požadavky učitelů, o kterých neustále slýcháme. Notoricky známá touha mít ve třídě pořádek. Kolik učitelů přitom běžně pracuje „v pracovním chaosu“, ve kterém se perfektně vyznají?



Graf 2 - Dotazník poukázal na zásadní neinformovanost pedagogů v oblasti portfolií. Pouze 2 ze 21 respondentů své znalosti hodnotí jako esenciální, 7 za velmi povrchní a zbylých 8 o portfoliích se s tématikou nesetkala, a tedy nemá o ní žádné teoretické, ani praktické znalosti.

### 3.2.2.7 Klíčové momenty dotazníků

V této podkapitole se chci zaměřit na kritéria portfolií a formu běžných žákovských portfolií na prvním stupni základní školy. Rozhovory, které jsem vedla s učitelkami na ZŠ Lupáčova, pro mě byly měsíční prací. Zajímalo mě, v jaké míře učitelé portfolia využívají, jakou důležitost jim přikládají a podle jakého klíče

nebo principu portfolia se žáky tvoří. Rozebírala jsem i míru společné reflexe nad portfoliem, vypozerovaných efektů na rozvoj žáků a míru motivace k učení. Závěrem ale došlo k odkrytí spíše negativních aspektů a nevýhod, které ve své praxi učitelky zaznamenaly.

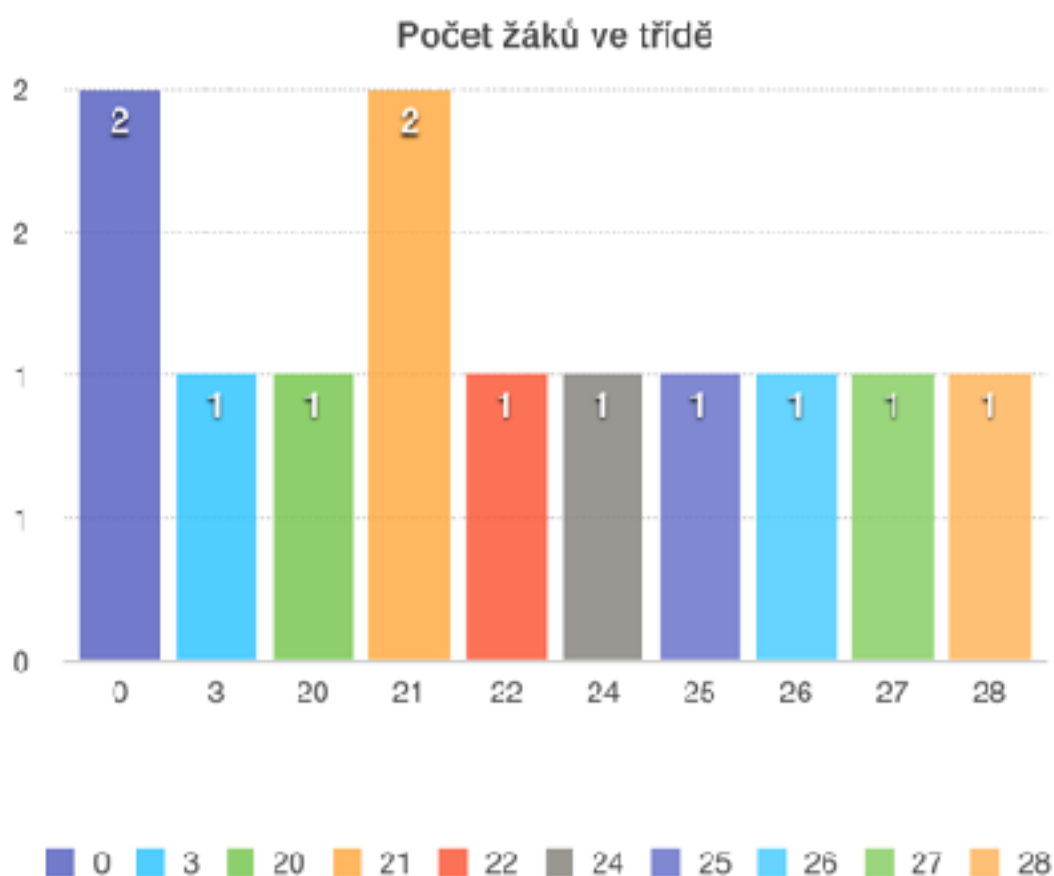
## Využitelnost

Obě zpovídané paní učitelky jsou představiteli učitelů, kteří uvažují nad prostředky a metodami, kterými by kultivovaly vzdělávací proces. Přesto jsou přesvědčeny, že ne vždy jsou inovativní metody těmi nejvhodnějšími cestami pro ně osobně. Paní učitelka s delší profesní zkušeností si prošla fází nadšení z portfolií, a teď se nachází ve fázi střídme reality. Na počátku její učitelské kariéry se snažila do vyučování začlenit různé metody a učební pomůcky, o kterých se za dobu studií dozvěděla. V početné třídě třiceti žáků ale narazila a svůj názor přehodnotila. *„Nezařazuji portfolia do výuky ve větší míře, nemělo to efekt. Děti k tomu neměly vztah a práce přišly vniveč. Pečliví si schovávají referáty, ale většinou si nikdo neschovává nic konkrétního. V pilotním roce jsem zaznamenala, jak práce s portfoliem žáky zatěžuje a pokládají mou snahu o udržování soustavné práci za buzeraci.“*

Mladší paní učitelka, která je v praxi čtvrtým rokem už od počátku svého působení, portfolia využívá ve sběrném smyslu. *„Od první třídy mají děti desky, kam si ukládají pracovní listy, sebereflexe za školní rok a další práce. Nedá se to však považovat za portfolio v klasickém slova smyslu, protože materiály nejsou tříděny podle předmětů, děti si nestanovují cíle, ani nedochází k pravidelným reflexím své práce. Desky slouží jen jako úschovna pracovních listů a materiálů. Do svých desek si žáci vkládají materiály dle své vlastní volby.“* Nejceněnější část dokumentů jsou pro paní učitelku *„vlastnoručně vytvořené pracovní listy,*



kteře jsou ušité na míru aktuálním potřebám a schopnostem konkrétních dětí". Uznává, že jsou chvíle, kdy samostatná práce na projektech zakládaných v portfoliích jsou pro ni zdrojem satisfakce. „Jako úspěch vnímám, když děti zaujatě pracují na vytvořeném materiálu.“



Graf 3 - Výrazný vliv na míru revidování portfolií má v praxi základních škol zejména počet žáků v jedné třídě. V elektronickém dotazníku se ukazuje, že běžná třída má nejméně 20 žáků, což odpovídá jeho malé míře využívání. Údaj o žádné praxi respondenti uvedli údajem „0 žáků“.

## Revize portfolií

Ani jedna z učitelek není zastáncem práce s portfolii jako stěžejního materiálu k hodnocení žáka. Je to tak pouze bonus k zaznamenání soustavné

činnosti žáků a rozvoje jejich zájmů. Zkušenější paní učitelka portfolia nepodrobuje žádné revizi. Pokládá zakládání prací za dobrovolnou činnost žáků. Naopak druhá paní učitelka pokládá revizi za stěžejní prvek při vedení portfolií. Pro mladší žáky, kteří nezvládají koordinaci vlastní práce, je revize způsob, jak je k soustavné práci efektivně dovést.

### **Vazba k hodnocení**

Obě paní učitelky se hodnocení portfolií nevěnují. Jednak kvůli nedostatku času, druhak kvůli osobnímu názoru, že jsou ve výuce důležitější činnosti a učivo, kterému musí věnovat pozornost.

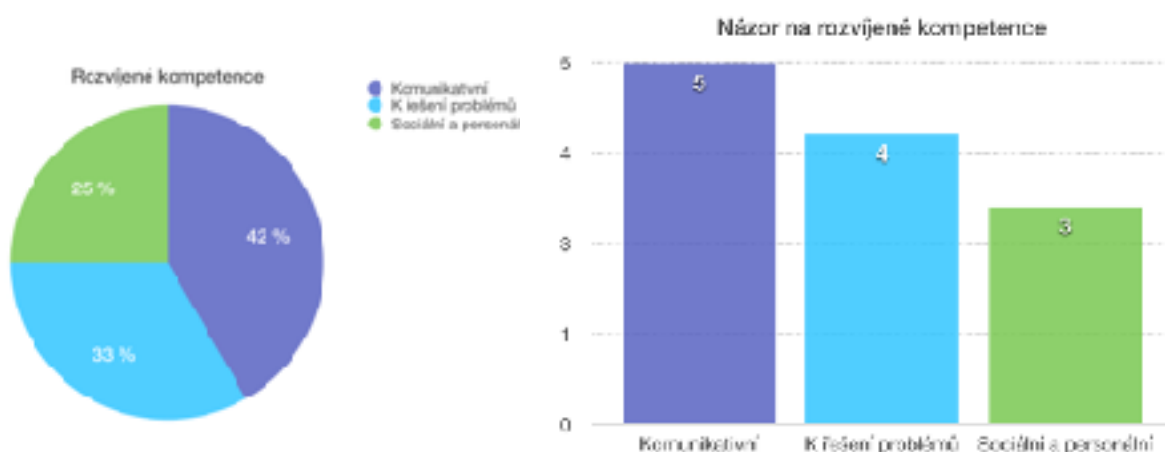
### **Typy využívaných portfolií**

Paní učitelky využívají portfolia jako doplňkovou didaktickou pomůcku. Sběrný charakter může být průkazným učebním materiálem pouze pro důsledné žáky. Jedna z učitelek věcem nechává vlastní průběh a ne jejich vedení při hodnocení nebere zřetel. Pouze se zmínila o tom, že za portfoliu podobný učební prostředek pokládá čtenářský deník.

Druhá se na vedení soustřeďuje, ale uznává, že v počátcích své kariéry nemá na evidenci tolik času, kolik by pokládala za potřebné. *„Bohužel zatím nemám zkušenost s žádnými typy portfolia v klasické podobě. Vzhledem k tomu, že se jedná o mou první třídu, nezbývá mi na tvorbu a vedení portfolií čas. I tak máme s dětmi co dělat, abychom stihli učivo. Natož abych pravidelně věnovala určitou časovou dotaci na vedení portfolia a pravidelné reflexe své práce.“*

## Odezva žáků a rodičů

Mladší paní učitelka zatím na reakce rodičů nijak nenarazila. Nemá s nimi zkušenost. Zkušenější paní učitelka se k odezvě vyjádřila: „Žádné reakce jsem nezaznamenala. Na třídních schůzkách jsem rodičům dala žákovská portfolia k dispozici, ale rodiče to nijak neřešili. Pochopitelně rodiče pilných a aktivních studentů měli přehled i mimo schůzky a o jejich evidenci prací věděli i mimo toto schůzovací období. Naopak rodiče bordelářů zlehčovali jejich lajdácký přístup a nijak nepokládali jejich laxnost za nežádoucí.“



Graf 4 - Podle elektronického dotazníku se k rozvíjeným kompetencím ve vyučovacím procesu, typickým pro jejich vyučovací styl, vyjádřilo pouze 12 respondentů. V největší míře se odkazovali k rozvoji komunikačních kompetencí. Nezminili se zejména o pracovních a občanských kompetencích, což je ve vyučování výtvarné výchovy překvapivé. Je diskutabilní, v jaké míře se učitelé orientují v RVP a oficiálních dokumentech vydaných MŠMT klíčových pro výuku výtvarné výchovy.

## Klíčové principy práce s portfoliem

V případě paní učitelky novicky je zřejmé, že ke své práci přistupuje s dávkou zodpovědnosti. Tu pak požaduje po svých žácích. Za klíčový princip pokládá důslednost a soustavnost. Paní učitelka, která je k portfoliím kritická,

se s principy příliš nezabývá. Odpovědnost nechává na žácích a jejich individuálních rozhodnutích. Opět se vyjádřila ke čtenářským deníkům, které pokládá za odpovídající záznam činnosti žáků, o kterém mají přehled i jejich rodiče, kteří dohlíží na jejich vedení.

---

### 3.2.3 Téma č. 2: Využití profesního portfolia v učitelské praxi

V tomto oddílu mě překvapilo, jak propastné rozdíly jsou přítomné v přístupech začínajících a zkušených učitelů. Celková tendence mladých učitelů směřuje k větší míře sebereflexe, právě prostřednictvím portfolií. Naopak učitelé s několikaletou praxí pokládají portfolia za výmysl současné pedagogiky. V osobních rozhovorech jsem vysledovala, že počet odučených let v praxi je přímo úměrný mírné nechuti k seberozvoji a sebereflexi. Učitelé jsou orientováni na formální aspekty vyučovacího procesu a úspornost při přípravách.

#### **Rámec otázek:**

1. Vlastníte profesní portfolio?
2. Pokud ano, proč jste se rozhodl/a k jeho vytvoření?
3. Podle čeho jste si svoje profesní portfolio tvořila?
4. Jak ho využíváte?
5. Je přínosem i pro běžnou praxi?
6. Kolikrát jste ho za svůj život využila?
7. Litujete někdy, že jste portfoliu věnovala čas?
8. V čem konkrétně vám portfolio napomohlo v pedagogické praxi?
9. Myslíte si, že vaše portfolio odráží váš vyučující styl?
10. Je důležité pro reflexi volit inovativní způsoby?

11. Myslíte si, že se portfolio stává tendenčním trendem?

12. Je něco, co byste poradili budoucím učitelům ve vztahu k portfolio?

### 3.2.3.1 Profesní portfolio

Nadpoloviční většina respondentů si svá profesní portfolio již založila. Řídili se zejména zvolenou specializací či založením, které se odráží v jejich vyučovacím stylu. Žádný z respondentů nemá konkrétní neměnný klíč pro stanovení obsahu. Nejčastějším parametrem je časová posloupnost, stanovení dílčích oblastí (předměty, témata, ročníky), roční téma nebo je pro ně vodítkem soubor profesních kvalit.

Učitelé, kteří ve svém portfolio mapují zejména svůj profesní vývoj, do něj zahrnují pouze sebe prezentující, reprezentativní práce, osvědčení, diplomy, osvědčení o absolvování kurzů apod.

Ti, kteří nemají širší teoretické zázemí do portfolio, zařazují různorodé práce a dokumenty, které obsahují jak vlastní životopis, tak i přípravy na hodiny, inspirační zdroje, úvahy na specifická a aktuální témata, nebo dokonce i práce žáků kvůli rozvoji reflektivních dovedností a diagnostiky.

Někteří učitelé považují za podstatné hlavně teoretické materiály, které nastřádali za dobu studia na vysoké škole. Takové portfolio obsahuje ročníkové práce, které odráží zájmy a přehled o konkrétních problematikách, přípravy, seberefektivní dokumenty různého zaměření, formy, charakter zachycující v cestě za profesí učitele, nebo certifikáty z nadstavbových kurzů.

Někdo ale portfolio bere jako studijní materiál. Takové portfolio slouží jako zdroj inspirace k plánování výuky. Zkušení učitelé inspirativní desky nepokládají za portfolia, ale hodnotí je jako cennou didaktickou pomůcku při plánování výuky. Oblíbenými materiály v portfoliích jsou i cizí diplomové práce doplněné o vlastní objevné myšlenky. Zdařilé přípravy, zajímavé nápady do budoucna mohou být nosným prvkem portfolia, které má za cíl stráždat materiály poskytující oporu ve výuce.

Pět respondentů se v portfoliích zaměřuje na konkrétní předmět, na výtvarnou výchovu. Všechna mají společné jádro v reflexích a sebereflektivních pracech. Každé se ale dále profiluje cestou charakterizující vyučující styl a pojetí výuky. Jedna paní učitelka do portfolia zachycuje jak přípravy, kontext úkolů, vizuální materiály k výtvarným úkolům, promýšlení témat z tématických plánů, tak i práce žáků s jejich komentáři. Některé paní učitelky upřednostňují vícevrstevnatá portfolia zaměřená jak na plánování výuky, tak na osobní inspirativní materiály a souhrn příprav mapující posun v nahlížení na koncepci výtvarné výchovy.

Portfolio ale odráží i prostředí a charakter třídy. Jedna z respondentek se v portfoliu zaměřuje mimo jiné i na mezipředmětové vztahy, práci s nadanými žáky a inkluzi ve výtvarné výchově a využití didaktických pomůcek. Jeden respondent své portfolio opírá o kolegiální sdílení, v němž vidí nosný prvek pro osobní rozvoj a posun.

Nejzajímavější pojetí se týká zvolené formy. Jedna z paní učitelek své portfolio shraňuje v audiovizuální elektronické podobě. Výsledné práce a komentáře jsou tak snadno ke stažení, virtuální prostor nabízí variabilitu a možnost sdílení. Další pracuje hlavně s fotografiemi a videozáznamem, který

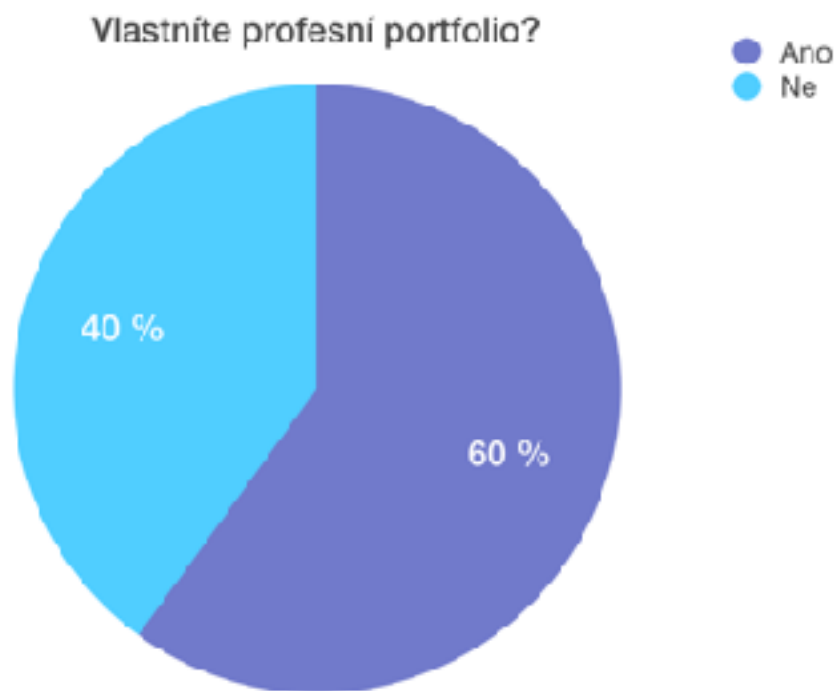
explicitně zachytí atmosféru, dialog učitele a žáka atd., a proto tak může s materiálem naložit zejména ve vztahu k budoucí práci s portfoliem.

### 3.2.3.2 Využitelnost v praxi

Na základě elektronického dotazníku můžeme shrnout, že užitečnost zavedených portfolií spatřují v soustavné práci zejména studenti pedagogických oborů, kteří se jejich tvorbou zabývají v rámci příprav na státnicové zkoušky. Některé obory už berou profesní portfolia jako nedílnou součást pedagogické práce, někteří ředitelé pojmají profesní portfolia jako nosný materiál k pohovorům začínajících učitelů, kteří svoje schopnosti nemohou prokázat léty praxe. Přesto ve výzkumu jsem si tento fakt z praxe nepotvrdila.

Zkušenosti našich respondentů z pedagogické praxe ukazují jasně dvě tendence. Portfolio odkrývá potenciál začínajícím učitelům, kteří začínají tzv. „od nuly“ a stále mají vůli v hledání osobního vyučovacího stylu. Vzhledem k tomu, že portfolio je zejména reflektivní prostředek, je více než pravděpodobné, že by se soustavnou prací a správným zacházením, portfolio stalo tím správným nástrojem.

Výsledky dotazníku odhalily, že zkušení učitelé svá portfolia buď mají, protože jsou reflektivními typy učitelů, nebo je nemají vůbec, protože celá léta své praxe pracovali jiným způsobem, na který si již zvykli. Takoví učitelé často pracují se sebereflexí prostřednictvím pedagogického deníku, či denního výukového plánovače. Objevily se ale i názory, že portfolio není způsob reflexe, který by měl hlubší smysl, a že se jedná o tendenční formu, která se po letech vytratí z obecného povědomí.



Graf 5 - Nejen respondenti elektronického dotazníku se v některých případech vyjadřovali o profesních portfoliích jako o tendenčním trendu. Učitelé v praxi nepovažují ani zakládání osobních profesních portfolií za potřebný podpůrný prostředek k profesnímu rozvoji.

### 3.2.3.3 Klíčové momenty rozhovorů

Dle nashromážděných dat z online dotazníku jsem se rozhodla zaměřit se na konkrétní situace a zkušenosti zkušených učitelů, abych mohla definovat důvody, které je odrazují od profesních portfolií.

Paní učitelka s delší praxí s vedením profesního portfolia vůbec nerezonuje. Sama o sobě říká, že je „chaotik“. Přičemž veškeré práce, osvědčení a certifikáty shraňuje, kde se dá. Za podstatný materiál ho nepokládá, protože na žádném z pohovorů ho nikdo nepožadoval. Necítí se být motivána, aby překonávala sama sebe v práci, o kterou se soustavně pokouší, ale bez úspěchu. *„Nebyla bych schopná ho vést a pokládám asi za dobrou věc jeho vedení pro budoucí povolání, nebo při změně školy mít něco v rukou. Sice portfolio nemám, ale myslím si,*



*že reflexe je důležitá každopádně, po každé činnosti, po aktivitě musí reflexe přijít. Zamýšlím se nad tím, zda se to konkrétní činnosti osvědčily, zda to vyhovuje dětem. Jako bezdětná jsem dělala jiné věci, připravovala jsem se daleko více hodin v souladu s moderními technologiemi. Trávila jsem ve škole i mnoho hodin po konci vyučování.”* Tím se odhaluje další aspekt, a to je rodinný stav učitelů a učitelek. Zákonitě bezdětné učitelky mají více času a prostoru věnovat se přípravám i ve volném čase. Učitelky s rodinným životem musí svůj život pomyslně podrobit revizi priorit. Jak v osobním životě, tak v profesním.

Mladší paní učitelka na profesní portfolia nenachází příliš času, protože pokládá za podstatné plnit i formální činnosti profese v čas, studovat potřebné materiály, aby rozuměla kontextu učiva v humanitních předmětech, a byla tak schopná tvořit pro žáky podnětné koncepty vyučování. S materiály pracuje z hlediska archivace. Několik prací, osobních certifikátů si archivuje, ale příliš se neorientuje na soustavnost a jednotnost celku. Stejně jako její žáci čerpá z prací, kterým se průběžně věnuje. Sama však tento soubor dat nepokládá za portfolio.

---

### 3.2.4 Pedagogické versus umělecké portfolio

Již v definici portfolií a jejich forem je jasné, že každé portfolio bude vykazovat shodné rysy. Bude tvořit kompaktní soubor dat, bude členěno podle vlastního klíče, bude zohledňovat principy systematického sběru dat s ohledem na osobní vývoj. V případě pedagogického portfolia ale musíme obsáhnout široké spektrum témat a jednotlivých vrstev, které budou vypovídat o naší filozofii, tedy vyučovacím stylu. Narážet budeme rozhodně i na pojetí výuky z hlediska využívaných forem a metod. Přestože nakonec v celém souboru zohledníme i naše osobní zájmy, naše soustavná činnost neustále směřuje k našim

žákům. Jednak bereme ohled sami na sebe, ale primární cíl směřuje k rozvoji schopností a dovedností s vazbou na vyučovací proces, jehož aktéry jsou i naši žáci. Oproti tomu umělecké portfolio může být vázané jen na naši osobní identitu a tvůrčí citění. Dílčí soubor dat bude vycházet z nás samotných, proto dává umělecké portfolio větší prostor tomu, co o sobě chceme vypovědět. Naše činnosti se nevztahují k nikomu jinému než k nám samotným a naší tvorbě.

### 3.3 Teorie spojená s portfolii

Vzhledem k rozsahu své diplomové práce jsem teorii propojující oblasti didaktiky a vlastní pojmy zahrnula do slovníku pojmů v příloze. Pokládám je za podstatné a klíčové k pochopení souvislostí v didaktické rovině. Pojmy rozvádím nejen z hlediska etymologie, ale i rozpracovaných teorií a koncepcí, na které se odkazuji v realizaci výtvarných úkolů či ve výzkumu. V největší míře se téma portfolií spojuje, nejen v souvislosti s uplatňováním metody RWCT, s pojmy reflexe a jejími formami, sebereflexí a identitou učitele.

---

#### 3.3.1 Mnohovrstevnatost portfolia

Stejně jako jsem pracovala ve své autorské umělecké části s formami, které jsou typické pro portfolia, pracovala jsem s jejich volbou i ve vztahu k tématům autorské a praktické části tak, aby charakterizovaly jedince jako tvůrce. Záměrně neužívám pojem umělec, protože aby o sobě někdo prohlásil, že je umělec, musí mít za sebou jasnou linii soustředěné práce, o které může podat retrospektivní svědectví.

V cyklu fotografických sond do životů lidí jsem využila reflexe formou dialogu. Skrze druhé jsem měla možnost nahlížet na témata a otázky skrze několik odlišných perspektiv a měla jsem možnost v proměnách času sledovat vývoj vlastní identity, která chvílemi kopírovala, či následovala identitu druhých. Ať už jsem vedla dialog, docházelo k vnitřnímu dialogu, který mě inspiroval k myšlence a konceptu, který jsem nakonec zhmotnila v uměleckém audiovizuálním formátu. Extrahovala jsem zkušenosti, inspiraci a poznatky do videa, které v sobě slučuje obecný světonázor a osobní katarzi.

### 3.4 Artografický výzkum

Vzhledem k osobnímu přístupu v autorské části a pedagogickém přístupu ve výuce výtvarné výchovy jsem našla rysy, které se přímo váží k uměleckému výzkumu. Tzv. žitá praxe je spojením vzdělávání a umění. Artografie je tak možné chápat jako bádání, charakteristické spojením uměleckého, smyslového a textového zobrazení. Forma a koncept se tedy navzájem ovlivňují a tvoří soulad konečného výsledku. Podle **Rity Irwinové**<sup>37</sup> se artografický projekt odvíjí od počáteční vyřčené otázky s předpokladem, že se na jejích podobě podepíše samotný vývoj a proměna v čase. Zároveň se tak dostáváme mezi třecí plochy, které představuje artografické dílo a umělecké portfolio. Podstatný rozdíl tkví v momentu, kdy artograf bádá nad původní otázkou a v součinnosti s vytvářením uměleckého díla pozoruje několik proměnných. Mně velmi blízký moment a rys způsobu artografického bádání souvisí s genezí konceptu, za jehož zrodem stojí pouze sám autor, umělec, či pedagog. Charakteristika bádání se tu spojuje i se zmíněným akčním výzkumem. Oba mají totiž intervenční podstatu. Primárním

cílem artografů ale směřuje k vypilování uskutečňovaného konceptu a nahlížení na něj skrze jinou perspektivu, nebo součinností několika jedinců za účelem hromadného zkoumání podstaty problému. Přitom výsledný produkt není zdaleka tak podstatný jako cesta za ním. „Umělci se věnují uměleckému bádání, které jim pomáhá zkoumat témata, která vzbuzují jejich zvědavost či inspirují jejich estetické cítění. Pedagogové se věnují pedagogickému výzkumu, který jim umožňuje zkoumat témata, otázky a myšlenky, jež inspirují proces učení, kdy se učí učit. Tyto procesy tvoří základ živého výzkumu. Je to bádání živé, protože žité, jeho jádrem je pozornost k životu a objevování nových nečekaných souvislostí (v průběhu času), tam, kde bychom je na první pohled nečekali, ovšem s vědomím, že jsou zde vždy souvztažnosti, které je třeba zkoumat. Artografové mohou používat kvalitativní formy shromažďování informací založené na společenských vědách (průzkumy, sběr dokumentů, rozhovory, zúčastněné pozorování, atd.) a často je zajímají osobní příběhy, památky, fotografie. Stejně jako u jakékoli jiné formy kvalitativního výzkumu, i zde je možnost shromažďovat obrovské množství dat. Pro účely určitého druhu sběru materiálu a analýzy dat lze využít i metody etnografického výzkumu. Důležité je rovněž hledat v tomto materiálu výrazná témata. Artografie si však uvědomuje, že je třeba věnovat pozornost i samotnému vnímání. Umělci chápou sílu obrazu, zvuku, scénického výstupu či slova, které nejsou pojímány odděleně či jako pouhá ilustrace, nýbrž právě jejich spojením vznikají nové významy. Zkoumání témat a myšlenek uměleckými prostředky poskytuje různé možnosti vytváření významů, ať už individuálně či kolektivně. Užité umění a text, praxe a teorie tedy umožňuje vytvářet propojení, tedy vést relační diskurs. Artografové tedy mohou využívat společenskovědní formy

shromažďování a analýzy informací, zároveň ale zapojují svou vlastní osobitou formu uměleckého a pedagogického bádání. Artografové se neustále zabývají myšlenkami, informacemi a uměleckými procesy coby způsobem, jak umožnit nové chápání prostřednictvím vytváření poznatků. Artografie se navíc brání ustrnutí na nějaké konkrétní formě sběru či analýzy materiálu nebo určitém uměleckém procesu či výstupu, ale naopak se snaží pružně reagovat na současné metody. Pro artografa je zásadní orientace v práci současných umělců a pedagogů a schopnost zvážit, jak tyto metody mohou ovlivnit jeho vnímání, právě vedení výzkumu a způsob vytváření poznatků. Přestože cíle jsou stejné bez ohledu na to, zda se jedná o umělce či pedagoga, formy, procesy, tak aktivity, zainteresovanost, dokumentace, interpretace a ztvárnění se mohou lišit (i když zůstávají propojené). Přístup k tomuto množství různorodých dat, informací a tvorbě vědomostí se může jevit jako dezorientující. To je důsledkem **rhizomatické**<sup>38</sup> povahy. Artografie, která neustále nachází a vytváří nové souvislosti." (Irwin in Mar ns et al. 2012, s. 85-92)". (KOTZMANOVÁ, Alena. *Fenomén moře: Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění*. Praha, 2014. Disertace. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D., s. 265-266). Takový způsob kreativního pojetí konceptu, je podle mého názoru využitelný i v rámci vyučovacího procesu, a mohl by přispět k rozvoji reflektivních složek výuky, kreativity a nacházení uměleckých souvislostí nejen v rámci diskurzu umění.

Pokud bych měla jmenovat některé artografické projekty, určitě se zmíním o Creative Connections. „Kreativní spojení byl tříletý společný výzkumný projekt,

zahrnující šest partnerských univerzit a mnoho škol, které byly zahájeny v lednu 2012, a který byl financovaný s podporou Evropské Komise v rámci programu Comenius (EACEA-517844).“ Smyslem projektu je slučovat žáky z rozdílných kulturních prostředí kooperativní výtvarnou činností. Projektu se zúčastnilo několik evropských univerzit (Roehampton University - Londýn, PedF UK - Praha, National College of Art Design - Dublin, Viana do Castelo Polytechnic Institute - Viana do Castelo, Universitat de Barcelona - Barcelona, The University of Lapland - Rovaniemi).

*„Creative Connections rozvíjí využití online umělecké galerie, Connected Gallery, která zahrnuje mnohojazyčné zařízení, které nabízí žákům z partnerských evropských zemí možnost komunikovat prostřednictvím vizuálních a textových multilingvních „hlasů“. Autoři projektu experimentovali s využíváním online překladového softwaru, který pomáhal žákům ke vzájemné komunikaci. Centrální konzorcia spolupracovala s učiteli tak, aby zajistila efektivní dialog mezi zúčastněnými zeměmi. Zejména mezi žáky mladšího a středního školního věku tak, aby došlo k interkulturnímu porozumění. Projekt byl uzavřen sérií konferencí v každé ze šesti zemí. Zde byly uvedeny práce učitelů, žáků a došlo k četným diskuzím mezi spřátelenými výzkumníky a přispěvateli. Došlo ke sdílení nápadů a výzkumných cílů po ukončení celého výzkumu.“ (překlad popisné zprávy z webu Katedry výtvarné výchovy: <https://tarantula.ruk.cuni.cz/KVV-84.html>).*

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické, didaktické části se chci věnovat realizovaným úkolům na dvou základních školách, které jsou svým zaměřením naprosto odlišné. Na ZŠ Kunratice jsem měla možnost vést dvě blokové výuky, vždy po třech vyučovacích hodinách. Na ZŠ Lupáčova jsem realizovala během souvislých praxí celkem 6 vyučovacích hodin.

Svým založením spíše tíhnu k osobnostně-sociálně laděné výuce s důrazem na budování schopnosti argumentace v demokratickém duchu, kdy jsou všichni součástí jedné skupiny, jejíž pravidla všichni dobrovolně plní, a kdy vedu žáky ke konstruktivistickému, samostatnému a kritickému myšlení.

Ve stejném duchu jsem se snažila realizovat vyučovací hodiny bez ohledu na charakteristiku dané školy. Na jedné škole jsem měla jasné vize, jak s dětmi spolupracovat, na tradičněji a konzervativněji laděné škole jsem měla menší obavy, jak reflektivní způsob práce žáci přijmou. Vybírala jsem si k realizaci takové výtvarné úkoly, které by korespondovaly s motivem „Můj vesmír“, kterým jsem se snažila obsáhnout svou autorskou práci.

Vzhledem k tomu, že jak didaktická, tak autorská část by se neobešly bez vzorku účastníků, kterou jsem vedla k reflexi vnitřního světa nebo tvůrčí práci, pojmám tyto dvě formy rozličné práce za formy reflektivní činnosti. Didaktická část obsahuje v dostatečné míře nosné reflexe, sebereflexe žáků a množství reflektivních zápisků. Časosběrný charakter a práci s výsledky žákovské tvorby v proměnách doby jsou pro mě klíčovým aspektem, se kterým jsem pracovala při zpracovávání dat, které daly vzniknout autorské části.

## 4.1 Realizace na ZŠ Lupáčova

Souvislá praxe mi přinesla zkušenosti se základní školou tradičního pojetí s koncepcí výuky, kde je frontální výuka osvědčenou metodou. Každý výtvarný úkol, který jsem zde realizovala, se vždy váže ke dvěma vyučovacím hodinám. Tempo práce se 4.C mělo vlastní specifika, proto jsme vždy pondělní hodinu výtvarné výchovy dokončovali v pátečním vyučování.

K realizaci výtvarného úkolu jsem si vybrala mně přidělenou čtvrtou třídu, takže jsem měla možnost třídu více poznat. Nakonec jsem shledala, že zvolené téma a povaha výtvarného úkolu bude odpovídat naturelu třídy. Často totiž sdílí osobní názory, svěřují se o své rodině, o svém volném čase, a co je klíčové - jsou velmi zdatní v reflexi. Velkou překážkou mi v přípravě výtvarného úkolu byla klasická dotace jedné vyučovací hodiny. Ačkoliv školní vzdělávací program uděluje čtvrté třídě dvouhodinovou dotaci výtvarné výchovy týdně, v rozvrhu prý nebyl prostor pro vytvoření blokové výuky. Třída je navíc méně koncentrovaná k samostatné práci a není zvyklá pracovat v potřebném tempu, které by je vedlo k dokončení výtvarných úkolů.

Didaktika výtvarné výchovy, ke které směřujeme jako studenti oborové didaktiky, více operuje s reflexí. Ať už s evokativní, průběžnou, závěrečnou, nebo shrnující celou uplynulou vyučovací hodinu. Dotyčná třída sice pravidelně na počátku téměř každé hodiny debatuje s paní učitelkou, ale mnohdy se jedná o formální uchopení hlavního motivu. Nikdy žáci nereflektují zvolenou techniku, pojetí výtvarného úkolu, a nejsou zvyklí formativně hodnotit svou práci a výstupy druhých s podpůrnými strategiemi hlubší reflexe. Jako bonus jsem při hodinách výtvarné výchovy mohla řešit komplexní celek výtvarných prací - portfolií.



---

#### 4.1.1 Výtvarný úkol č. 1 - „Moje vysněné místo“

**Klíčová slova:** operace s pojmem, subjektivní pojetí místa, vymezení se vůči prostoru, argumentace vlastní volby, znázornění místa jako pozadí, znázornění volnou technikou, uplatnění principu variabilního pozadí, Photoshop

##### **Úvod: Práce s fotkou a pozadím - „Jaké je moje oblíbené místo?“**

Průběh celé vyučovací hodiny se odvíjel od komunitního kruhu, aby ve třídě fungovala návaznost v organizaci vyučovací hodiny. Mluvil jen ten, kdo opravdu chtěl sdílet vlastní nápad. Zapojil se ale nakonec každý.

Na reflektující část navazovala aktivita se zaznamenáváním dětí na fotoaparát na místech ve třídě, kde tráví čas nejraději a nejčastěji. Zdánlivě banální činnost odhalila povahy žáků, jejich míru otevřenosti i preferenci spolužáků a vzájemnou oblíbenost. Vyselektovali se mezi žáky ti, kteří jsou rádi sami ve svém světě, i ti, kteří se drží v bezpečí třídní „party“.

Abych ve vyučovací hodině dostatečně zaznamenala argumenty a vysvětlení žáků pro další didaktický rozbor, zvolila jsem v úvodu k reflexi hodiny transkripci jako průkazný odrazový můstek stěžejních momentů v průběhu vyučovací hodiny. Zachytila jsem i chvíle, kdy jsou žáci čtvrté třídy už značně ovlivnění tím, jaké vazby mezi žáky fungují, jak konformní už žáci dokážou být, a ukázalo se, že se u žáků v tomto věku objevuje první **tvůrčí blok**<sup>39</sup>.

Obecně mě nemile překvapilo, že si žáci nevystačí s vlastní imaginací a zhruba pětina žáků potřebovala pro práci operovat s konkrétním předobrazem, podle kterého pak obkreslovali zamýšlený motiv. Druhým ukázkovým příkladem,

kdy žáci tvořili s nechutí a znaky tvůrčího bloku, bylo obkreslování motivů podle svého spolužáka. Takový systém práce si zvolila zhruba šestina žáků ve třídě.

#### **Závěrečná reflexe ve třídě 4.B**

Z hlediska způsobu práce, bych se chtěla zaměřit na pojetí výuky. Ve výtvarné výchově se chci v budoucnu vyhnout instruktivní práci. Viděla jsem, jak žáci nesamostatně reagovali při práci na tvůrčí výzvy. V tomto předmětu bychom přeci mohli rozvíjet autorský pohled na svět kolem sebe.

Po slovním sdílení nad ústředním tématem výtvarného úkolu jsem poprosila, aby někdo shrnul, co jsme o sobě navzájem zjistili skrze jednu otázku. Výsledek vypovídal o tom, jaký mají žáci vztah ke svému domovu, k rodině, ve které vyrůstají, ke škole jako místu, kde tráví většinu času, a která je zároveň socializačním médiem pro řadu dětí, které pocházejí z nepočetné rodiny. Poprvé se otevřeli i žáci, které potkal nelehký rodinný osud. Žáci se také více osobně angažovali v třídním dialogu. Zajímavé bylo, že se žáci navzájem doptávali na otázky po zbylou dobu praxí, nejen v rámci výtvarné výchovy.

Abych uvedla celkový záměr výtvarného úkolu, zeptala jsem se žáků, jestli už se někdy setkali s programem Photoshop. Krátce jsem popsala princip a cíl práce s Photoshopem, poukázala jsem na pozitiva a negativa takového média a nakonec jsem výtvarný úkol přirovnala k tvorbě fotopozadí, se kterým budeme dále pracovat. Žáci nadšeně reagovali na to, že se s jejich výtvary bude dále pracovat, že nebudou tvořit výtvar na třídní nástěнку, ale pro účely dlouhodobě koncipované práce. Aby měli žáci stále na očích podstatu výtvarného úkolu, napsala jsem na tabuli: „Moje vysněné místo“. V průběhu

jsem ještě připsala další klíčová slova: pozadí fotografie, bez detailů, která by žáky směřovala k úpravám jejich prací. Většina žáků by se totiž mohla řadit do skupiny kresebně založených osobností. Namísto schématického, zkratkovitého nebo jen barevně pojatého pozadí se většina žáků vykreslovala s detailními kresbami plážové scenérie, s výjevy z počítačové hry nebo říší zvířat. A to přesně nebylo cílem tohoto výtvarného úkolu.

Velice mě překvapilo, že se mezi žáky našli i tací, kteří si nevystačili s vlastní imaginací a opět potřebovali pro tvorbu předlohu. Kdyby se žák odkazoval na učebnici prvouky, nebo vlastivědy, viděla bych v tom částečné opodstatnění, ale pomůcku, po které děti bažily, byl mobilní telefon nebo tablet. S pomocí internetového připojení pak žáci hledali „toho správného koně“, „toho správného Darth Vadera“. Tomu pak odpovídaly výsledné práce. Nejen, že žáci jen replikovali motivy, ale nakonec si s překreslováním nedali příliš práce. Do budoucna si odnáším zamyšlení nad zvolenou formou zadaného výtvarného úkolu. Buď jsem se nestrefila do tématu, které by žáky zajímalo, nebo bych pro příště měla zvolit jiné, žáky „neokoukané“ techniky, které by je nadchly k opravdu tvůrčí práci.

### **Výsledné práce žáků**

Výsledkem snažení třídy 4.C byla série velmi podobných maleb, které se vyznačovaly kresebnými prvky. Málokdo si pro tvorbu zvolil techniku čisté malby. Nejprve si žáci koncept naskicovali obyčejnou tužkou a zaměřovali se hlavně na kontury a linie. Barvy byly druhořadé. Jen v případě maleb znázorňujících vesmír se více vymykaly většinovému pojetí.



Obr. 14 - Výsledné výtvarné práce žáků 4.C reflektovaly pojetí jejich oblíbeného či vysněného místa.

U dvou žákyň jsem zaznamenala, že nejsou se svou prací vůbec spokojené. Dokonce mě poprosily, abych jejich práce nedokumentovala, nevystavovala a nemluvila o nich při společné reflexi.

### **Reflexe po zadání prací**

Následující etapa výtvarného úkolu mě zaujala nejvíce. Ráda pracuji se subjektivními vizuálními asociacemi, proto jsem pro závěrečnou reflexi zvolila princip nepřímě hodnotící individuální práci žáků. Hlavním úkolem žáků bylo vytvořit několik skupin maleb, které se podle určitého, vlastního klíče k sobě nejvíce hodí. Abych blíže ilustrovala, co mám na mysli, přirovnala jsem systém uvažování k asociacím na základě barevnosti, hlavního motivu apod. Žáci se téměř

jednoznačně dohodli na jednotlivých uskupeních. Jedna skupina byla pojmenována Vesmírné, další skupina se týkala virtuální reality a počítačových her, takže se nakonec jmenovala Vymyšlená a nakonec se odhlasoval název *Na dovolené*.

Abych žákům vysvětlila, proč jsme obrazy řadili do skupin, zeptala jsem se jich, jestli si vzpomenou na některou z pražských galerií. Velmi mě zaujala odpověď jednoho ze žáků, který si vzpomněl na Galerii Harfa. Aniž bych mu cokoliv vyvracela, nechala jsem žáky, aby postupně sami dospěli k upřesnění pojmu galerie versus konkrétní název obchodního domu. Někteří se klonili k verzi, že se jedná o galerii, protože by se jinak obchodní dům jmenoval úplně jinak, někdo rezolutně odmítal, aby se velký obchodní dům opravdu zabýval uměním.

Závěrem jsem sumarizovala **účel galerií**<sup>40</sup> a rozdíl v zavádějícím názvu obchodního domu. Díky definování výstavních prostor jsme se dostali k jádru problému, a sice ke kurátorské činnosti a vystavování konceptu výstavy obrazů. Společně jsme si díky aktivitě při rozdělování obrazů na vlastní kůži vyzkoušeli, jaké je to být v kůži kurátora výstavy, cítit odpovědnost za koncept celé výstavy a její naraci.

Řada žáků měla po vyučovací skupině chuť výstavu uspořádat, ale k nevoli vybraných spolužáků nespokojených s vlastními pracemi se shodli na tom, že ji uskuteční až v budoucnu, v reakci na výsledky realizací dalších výtvarných úkolů. Na úplný závěr jsme se bavili na téma kulturního rodinného života. Žáci se dělili o své zkušenosti s galeriemi, navštívenými výstavami nebo oblíbenými malíři. Překvapilo mě, jak propastné rozdíly jsou mezi jednotlivými žáky žijícími v Praze. Někteří žáci ani nevěděli, zda se s rodiči kdy vydali do galerie nebo některého z pražských muzeí.

Původním záměrem pro následnou práci s Photoshopem bylo zasadit díky pořízeným fotografiím do žákům blízkých nebo vysněných míst, která bych vybírala z wallpaperů přístupných na internetu z reálných fotografií či maleb. Další variantou by bylo scanování a vkládání použitím vrstev a korektur Photoshopu do již pořízené fotografie. Pak jsem ale dospěla k rozhodnutí, že tím pádem bych byla součástí a přímým aktérem, který by dotvářel výslednou práci místo žáků. Proto mě napadlo upustit od „dokonalého efektu“ a celý princip obrátit. Jedním z argumentů, proč netvořit za žáky žádná kompletní photoshopová pozadí je fakt, že ne všichni žáci se nechali vyfotit samostatně, proto by se nevytvořilo dvacet autentických konceptů, kde by se vyjímal každý jednotlivý žák.

V dalších hodinách jsem využila hotové fotografie vytisknuté na papír v barevné verzi, hotové malby a kresby a výstřižky z novin. Žáci tvořili koláže, které vypovídaly o tom, kde se cítí nejlépe a jak taková místa vypadají. Vyhnuli jsme se tak chvílím dilemat nad prázdným papírem a společně jsme mohli polemizovat nad významy děl, která nemusí být nutně další sérií nalinkovaných výtvarných úkolů.

### **Reflexe s odstupem tří měsíců**

Během tří měsíců, na další části souvislé praxe jsme se vrátili k výtvarnému úkolu znovu. Zajímalo mě, s jakým přístupem a naladěním se budou žáci ohlížet na vlastní výtvary, na výtvarnou tematiku a na výsledné práce s použitím Photoshopu. Už naposledy jsem zaznamenala, že ne všichni žáci vytvořili takové dílo, které by je těšilo. Dvě žákyně chtěly byly na přání exkludovány z hodnocení a společné reflexe. Proto jsem pokládala za podstatné věnovat se v dalších

hodinách takové činnosti, na kterou žáci nejsou zvyklí, a která by je zaskočila v pozitivním slova smyslu.

---

#### 4.1.2 Výtvarný úkol č. 2 - „Moje vysněné místo vol. 2“

**Klíčová slova:** identita, souvztažnost jedince k místu, kombinace médií a technik, hledání vlastního kontextu, subjektivita, fantazie, iluzivní svět versus reálný svět, opakování motivů

#### Úvod

Jak už jsem předestřela, způsob tvorby ve 4. třídě se diametrálně liší předstávám, které jsem vůči výslednému produktu u zamýšleného výtvarného úkolu měla ve fázi promýšlení příprav. Žáky jsem viděla v procesu tvoření pouze jednou při hospitaci výtvarné výchovy. V této hodině měli vlastním libovolným způsobem ztvárnit koncept pro tetování hennou. Paní učitelka hlavní motiv představila promítáním série fotografií, které pouze poukazovaly na hlavní motivy tetování. Myslím si, že si výtvarný úkol paní učitelka zvolila proto, že byl jasně demonstrovatelný, lehce proveditelný a z časového hlediska příhodný pro jednohodinovou výuku.

Žáky jsem při práci vnímala jako malé rukodělné včelky, které dostaly jasně definovaný úkol se čtyřmi jasnými procedurálními etapami: obkreslit ruku, vzít si obyčejnou tužku nebo tuš, opakovat motiv po celé ploše plochy ruky, vystříhnout. Nijak se nezabývali anatomii ruky, realitou, ale nakonec ani fantazií. Opomněli tak i fakt, že ruka má přesnou anatomii - na člancích prstů máme nehtová lůžka, jednotlivé články jsou definovány ohyby apod.



Obr. 13 - Většina žáků si k realizaci výtvarného úkolu zvolila pro tvorbu pozadí nevyhovující techniku - na detail zaměřenou kresbu.

Abych předešla v pokračování našeho výtvarného tvoření pocitu povinnosti vytvořit a zhotovit daný úkol, rozhodla jsem se s dosavadními materiály a výtvary dále pracovat. Jednak jsem byla zvědavá, v jaké míře si žáci spolu s přičiněním paní učitelky archivují výtvarné práce, zda se k nim sami v uplynulých měsících navracejí, zkrátka jak budou reagovat na dávno uplynulou práci. Pro nás výchozím materiálem byla série maleb a kreseb ztvárňujících oblíbené místo, pořízené fotky v prostředí třídy a případné další práce, které budou mít pro žáky osobní význam. Pochopitelně s fotkami jsme pracovali ve formě vytištěných fotek na klasický papír. Užití fotopapíru jsem zvažovala, ale z vlastní zkušenosti vím, že dva materiály v jednom díle, zejména s rukou dětí v kombinaci s oblíbeným lepidlem Herkules, nejsou tou správnou volbou.





Obr. 15 - Výsledné koláže pozvedly původní výtvarné práce výše, žáci se setkali s novou výtvarnou technikou a oproti jiným hodinám výtvarné výchovy zaměřeným na kresbu více spontánně experimentovali a hráli si s kontextem své práce.

### **Závěrečná reflexe**

Po téměř čtvrt roce jsem se s žáky reflexí dostala k listopadovému výtvarnému úkolu. Žáci přesně věděli, kde mají své práce hledat, pamatovali si na kontext výtvarného úkolu. Vzhledem ke způsobu práce a časovému hledisku jsme dlouho neotáleli a krátce jsem žákům vysvětlila, jak bychom mohli práci posunout technikou koláže. Se spektrem materiálů mohli žáci vytvářet realistická či surrealistická díla. Došlo ke sdílení, porovnávání a vychytávání detailů. Oproti předešlým vyučovacím hodinám se tentokrát žáci neptali, nečekali na popis pracovního postupu, nehledali univerzální cesty a se svými pracemi si vyhráli. Řada žáků po prvotním nezdaru práci přetransformovala a nakonec byli spokojení všichni zúčastnění, včetně třídní paní učitelky.

## 4.2 Realizace na ZŠ Kunratice

V kontrastu s tradičně koncipovanou výukou na škole v centru Prahy stojí základní škola zaměřená na dramatickou výchovu, která je více než průkaznou charakteristikou inovativně zaměřené školy. K dispozici jsem měla dvě třídy; druhá třída paní učitelky Ilony mi umožnila realizovat komplexní blok výtvarné výuky, který se protáhl na tři vyučovací hodiny. Třídní učitelka Hanka v páté třídě mi poskytla také tři hodiny pro realizaci výtvarné výchovy. S oběma třídami jsem pracovala tak, abych zohlednila tvůrčí způsob práce na ústředním motivu. Využila jsem metody RWCT (brainstormingy, myšlenkové mapy) a techniky typické pro osobnostně sociální výchovu s prvky dramatizace.

Očekávání, která jsem měla na hodiny výtvarné výchovy, byla optimistická. Těšila jsem se na tvůrčí prostředí, podnětné diskuze se žáky a na celý průběh při tvorbě videí. Této metodě a formě výuky jsem vždy inklinovala a byla jsem vděčná, že jsem měla možnost při koncepci výuky mohla uplatnit nejen metody dle RWCT, principy aktivního, ale i konstruktivistického učení.

---

### 4.2.1 Výtvarný úkol č. 1 - „Můj, tvůj, náš vesmír“

**Klíčová slova:** pojetí vesmíru, subjektivní pohled na svět kolem sebe, reflexe a reflektivní dialog, video jako nové médium pro šíření komunikačního a významového kódu, hlavní myšlenka, „message“ pro nezúčastněného, komunitní umění, potenciality společného umění, prvky akčního umění, identita „já“ a „my“

## Úvod

Vzhledem k tomu, že Základní škola Kunratice se zaměřuje mimo jiné i na dramatizaci a rozvoj reflektivních dovedností žáků už od první třídy, dostala jsem tip na realizaci výtvarného úkolu právě na této škole. Výsledná vyučovací hodina přinesla pro mě neočekávané výsledky díky důvěře a prostoru, které mi byly poskytnuty. Se svými charakteristickými prvky se výuka dostala až na pomezí výtvarné dramatiky. V počátku příprav jsem třídní paní učitelku zarazila tím, že budu s dětmi převážnou většinu doby reflektovat jejich osobní pohled na dané téma, že budeme hojně sdílet názory. Přítomná dávka skepse měla příčiny v otázce paní učitelky, v jakých principech naše společná činnost naplní „alespoň některé z kompetencí pro výtvarnou výchovu“. Nakonec mi ale paní učitelka Hanka dala plnou důvěru a společně s pátou třídou jsme měli možnost a dostatek času dohromady vytvořit dvě autentická videa o tom, jak žáci vidí dnešní svět, potažmo vesmír, přestože o něm doposud tak málo víme.

### **Realizace výtvarného úkolu v 5.C dne 25.1.2018**

Na počátku svých příprav jsem měla v rukou jen pár informací. Díky své spolužačce, která na škole pracuje jako párová učitelka, jsem o třídě věděla jen to, že je zdatná v komunikaci a společné diskuzi a že se ve třídě nachází jeden chlapec, který má menší sluchový handicap, se kterým ale umí obdivuhodně pracovat. O tom svědčilo už jen to, že po úvodním představení hned přišel a na své limity upozornil s dávkou sebeuvědomnění a s prosbou, zda bych na to brala po dobu výuky zřetel.

Celkový první dojem jsem ze třídy měla pozitivní. Třída se vůči sobě navzájem chovala s respektem, nepřerušovala se při komunikačních aktivitách.

V případě, že někdo vkročil druhému do slov, měl učitel pocit, že tu mezi dětmi nepanuje zbytečná rivalita. O slovo se tu zkrátka nikdo hlásit nemusí a navzájem třída funguje jako skupina, více či méně plná respektujících individualit. Opět se mi vybavuje lidové pořekadlo „Jaký učitel, takový žák“.

## **ZÁVĚREČNÁ REFLEXE VE TŘÍDĚ 5.C**

Třídu 5.C jsem měla jako úplně první třídu, se kterou jsem realizovala netradiční hodinu výtvarné výchovy. Podle klíčových slov se na první pohled liší zvolené metody. Oproti první hodině, ve které pracuji s médiem fotografie, posouvám práci o kousek dál. S tvorbou videa s dětmi, nemám větší zkušenosti. První dojem, který mi ale dodal kuráž, je fakt, že dnešní generace prvostupňových žáků má daleko větší zkušenosti s technologiemi a že technologie ve svém životě vyhledává. To pro mě byla i jedna z hlavních motivací, které jsem pokládala za vstupní předpoklad k atraktivní hodině výtvarné výchovy.

Díky referencím, které jsem o třídě dostala díky své kamarádce působící na škole jako párová učitelka, jsem věděla, že je třída komunikativní, paní učitelka nakloněná inovacím a nevšednímu pojetí výuky, a že se celkově škola a její pedagogové nebrání spolupráci se studenty učitelství mimo fakultní návštěvy studentů v rámci povinných praxí. Do spolupráce jsem šla s cílem otevřít téma Můj vesmír v širších souvislostech, k čemuž mi sloužila myšlenková mapa, příhodné prostředí umožňující společnou reflexi mimo lavice, a podnětný prostor k rozvoji všech klíčových kompetencí žáků.

Nejvíce si odnáším ze samotné hodiny možnost se žáky otevřeně mluvit o tématech, která si asociovala s tématem vesmíru, planety, své identity. Dostali jsme se od politiky, přes ekologii až k filozofii. Jsem ráda, že

jsem dopředu odhadla věkovou kategorii žáků, aby bylo téma přiměřené, ne však banální, a také zajímavé a podnětné. Retrospektivní pohled do hodiny mi odhalil řadu situací, na které v daný moment nahlížíme kriticky (chaotická spolupráce na výtvarném úkolu), ačkoliv nemáme jediný důvod. Tento vyučovací blok mi ukázal, že ať už pojmem výtvarnou výchovu jakkoli, nejdůležitější je vědět, s jakým cílem přistupujeme k přípravě výtvarných úkolů, a co chceme žáky učit. Tomu pak nejvíce odpovídá vyučovací styl. Ten vlastní bych nejvíce odhadovala na facilitační. Chci své budoucí žáky vést k sebeuvědomění si vlastní hodnoty, svých silných a slabých stránek, ke spolupráci a sounáležitosti. Za nejdůležitější pokládám zanechat v nich etické a humanistické hodnoty, které v tomto světě postupně ztrácejí na významu.



Obr. 16 - Výsledným dílem páťáků byla dvě videa. Jedna skupina svou práci pojala jako jednotný koncept. Printscreens videa ukazuje, že každý žák ve skupině postupně na videu promlouvá o zpracovaném tématu, které čerpá z tematiky „můj vesmír“.

## VÝSLEDNÉ PRÁCE

Výsledný audiovizuální materiál jsem zpracovala a sestříhala do dvou videí. Majoritně dívčí skupina si pohrála se slovem vesmír ve všech významech a vytvořila pomyslný sestřih toho, co si s tématem spojovala. Do výsledné práce jsem připojila i ilustrační záběry zachycující proces příprav a tvorby, jehož vyústěním je vlastní autorské video. Kluci pojali video jako sérii scén dokumentující ničící dopad člověka na planetu Zemi. Na banálních situacích ukazují, jak se někteří lidé chovají k prostředí, ve kterém žijí. Zároveň na úvodní scéně připomínající úvod do diskusního pořadu poukazují na to, že jádro jejich myšlenky je opravdovým a závažným problémem. Nicméně, ponechali ve videu i scény, které jsou humorné a dodávají videu nadhled. Obecně jsem byla velmi překvapená, jak promysleli scénář a vytvořili děj a sled scén do kompatního celku. Opět je znát, že žáci mohou být obrazem učitele. Paní učitelka sama během rozhovorů, které jsme měly v průběhu vyučovacího bloku řekla, že pro ni není klíčové, kolik informací žáci dokážou odříkat zpaměti, důležitější pro ni je, jakou formou to řeknou, a jak chápou souvislosti. Uvedla bych to na sdělení, se kterým se ztotožňuji: „K čemu dětem bude vědět, kolik přesně obyvatel má jaká země, když ji nebudou umět najít v mapě a nepřihadí si k ní žádnou historickou památku?“. Z hodiny jsem odcházela nadšená jak aktivitou žáků, tak přístupem paní učitelky, která byla otevřená všem metodám a formám, a brala mou intervenci jako příjemné zpestření a možnost k nabrání inspirace.

Výsledná videa najdete na:

<https://www.youtube.com/watch?v=tj89-3mTH0E&t=94s>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kxo3GEQRFfk&t=25s>



Obr. 17 - Homogenní klučičí tvůrčí skupina ve svém videu pojala metaforu „osobního vesmíru“ jako vliv člověka na planetu Zemi.

#### 4.2.2 Výtvarný úkol č. 2 - „Co bych řekl bytosti z jiné galaxie?“

**Klíčová slova:** identita, myšlenková mapa, práce s pojmy, dialog s neznámým, médium videa, dělba práce, skupinové umění, akční umění, reflexe, já a můj strach.

Ke 2. C jsem se opět dostala díky své spolužačce. Ve druhé třídě je párovou učitelkou a tráví tam většinu času. Všechny děti znala, proto mě dopředu upozornila na pár živějších žáků a pár se specifickým chováním, či s podezřením na speciální potřeby a úlevy ve výuce. Ať už jde o životní



zkušenosti nebo zkušenosti pedagogické, je vždy lepší být připraven na více komplikací. Nicméně, větší obtíže jsem ve výuce nezaznamenala a spolu s dopomocí paní učitelky, která má třídu skvěle zmapovanou, jsme překonaly i chvíle, kdy se některým žákům nechtělo plně spolupracovat. Oproti čtvrté a páté třídě jsou žáci při konfrontaci s někým neznámým ještě napůl nerozkoukaní, napůl zaskočení nezvyklostí situace.

Třída je vedena paní učitelkou, která stejně jako již zmíněná třídní paní učitelka z páté třídy vede děti konstruktivistickou metodou. Oproti paní učitelce je ve školství zatím jen několik let, proto je velmi svědomitá a ví, že ať má člověk desetiletou praxi nebo několikaměsíční, je nutné mít jasnou vizi a věřit tomu, co a jak žáky učíme. V plánování výtvarné výchovy mi dala absolutní volnost a jen se těšila, jak celý proces proběhne, co se povede, kde budou žáci překvapení apod. Po celou dobu byla vlastně součástí a kdykoliv se objevil někdo, kdo se například snažil výtvarný úkol shodit, věděla, jak reagovat, abychom se posunuli dál. Díky inovativnímu přístupu školy k výuce se už i žáci druhé třídy setkali s pojmem myšlenková mapa, a proto byly jednotlivé fáze jednoduché k vysvětlení a následnému vypracování. Překvapivé bylo, kolik nápadů žáci měli, jak otevření při natáčení byli a jak se pro výtvarný úkol nadchli.

### **Realizace výtvarného úkolu ve 2.C dne 29.1.2018**

Celkový průběh vyučovací hodiny se odvíjel od přípravy téměř beze změny. Žáci reagovali na evokativní činnosti, které čerpaly z metody RWCT. Druhá jsem se snažila cílit na prožitek žáků a jejich vlastní úvahy o problému. Úvodní slovo, kdy jsem na žáky promlouvala cizí řečí, nastartovalo směřování tím správným zamýšleným směrem. Někoho jsem pobavila, někdo byl překvapený, ale všichni začali o situaci přemýšlet. Reflexe byla neustálým zdrojem



k sebepoznání a pochopení výtvarného úkolu. Ačkoliv jsem měla starosti, zda multimédium videa bude tím správným způsobem, jak motivovat mladší žáky, nakonec se úkolu zhostili s pomocí nás dospělých, s obdivuhodnou vervou. Za největší úspěch pokládám to, že došlo k motivaci a zapojení těch žáků, kteří jsou obvykle pasivními pozorovateli při tvůrčích a dramatických činnostech.



Obr. 18 - Video 2.C vypovídá o dětském pojetí odlišné entity, ke které autenticky promlouvají ve videu „Vzkaz mimozemšťanovi“.

## Celková reflexe

Musím uznat, že ve vyučovací hodině jsem měla tendenci porovnávat aktivitu a zapojení žáků s pátou třídou. Jak jsem se postupně zaobírala jejich pracemi, reflektovala jsem, čeho jsem si všimla, jaké práce žáci vytvořili a jaké video jsem nakonec sestříhala, jsem z pohledu druháků nadšená a odnáším si vzpomínky na výtvarnou výchovu, která měla svůj dynamický vývoj, závěr a doufám, že i smysl. Celé video najdete na: <https://www.youtube.com/watch?v=RQMJ3ECJuts&t=75s> . (Pozn. Od rodičů jsem měla písemné souhlasy k pořizování záběrů všech žáků.)

## 5 ZÁVĚR

Výzkum a realizované výtvarné úkoly mi ukázaly, že na koncepci výuky výtvarné výchovy má nejvýznamější vliv právě učitel. V současné pedagogice můžeme čerpat z rozličných koncepcí a pojetí výuky. Podpůrné a účinné prostředky v oblasti inovativního vzdělávání ale nejčastěji umožňují učiteli a žákovi užívání takových metod, které zohledňují individualizaci žáka, hledisko času a aspekty konstruktivistického učení. S těmito rysy se pojí mimo jiné i možnost rozvíjet klíčové kompetence žáka, v rámci průřezových oblastí, pro které je ve výtvarné výchově mnoho prostoru.

Metoda práce s portfolii tak propojuje možnost, jak nakládat s reflexí nejen v rámci výtvarné výchovy, ale také dlouhodobé práce s žákovskými pracemi a jejich hodnocením. Současná situace mezi učiteli nenaznačuje, že by v praxi docházelo k větší osvětě, ale alespoň je nastavena vůle pro možnost volby k jeho využití s ohledem na potřeby individuální potřeby žáka a školní třídy.

Na základě provedených šetření formou dotazníků, explorací, provedených interview jsem dospěla k názoru, že příprava a tvorba portfolií pro žáky základních škol klade časové nároky, ale i vysoké požadavky na přípravu ze strany pedagoga. Pokládám ho však za velice vhodný prostředek pro rozvoj hodnocení, sebehodnocení a také klíčových kompetencí v souladu s individualizací cílenou na žáky (všestranné naplnění cílů ve vzdělávání). Z praxe a vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že tato forma může v proměnách času budovat identitu jedince a rozvíjet ho s ohledem na rozvoj potenciálu. V současné době je však obtížné žáky motivovat v takové míře, aby tvorbu portfolií rozvíjeli a nezanedbávali. O tom ostatně svědčí nabyté zkušenosti učitelů z praxe.

## 6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Univerzita Karlova v Praze. 2012. ISBN 978-7290-535-5.
- GAVORA., P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. Brno 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-89-3.
- GHECEVICI, Alexandra Cristina. *Learning From and About Artists: Identity, Place, Practice*. Vancouver, 2010. Thesis. The University of British Columbia. Vedoucí práce Dr. R. L. Irwin.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Univerzita Karlova Praha. 1982.
- HUDKOVÁ, Denisa. *Portfolio jako diagnostický nástroj v 1. ročníku ZŠ*. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. doc. Mgr. Jana Kratochvílová, PhD.
- CHRÁSKA.M, *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního rozvoje*. Hradec Králové: Gaudeamus 2013. ISBN 978-80-7435-266-9.
- KARPAŠOVÁ, PhDr. Jarmila. *Portfolio v předškolním vzdělávání*. [www.prointepo.org](http://www.prointepo.org) .
- KNOPOVÁ, Martina. *Studentské portfolio jako zdroj poznání začínajícího studenta učitelství*. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta 2015, doc. PhDr. Tomáš Svatoš, PhD.
- KORTHAGEN, Fred, KESSELS, Jos, KOSTER, Bob , LAGERWERf, Bram, WUBBELS, Theo. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

- KOTZMANOVÁ, Alena. *Fenomén moře: Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění*. Praha, 2014. Disertace. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Nakladatelství Academia 2009. ISBN 978-80-200-1351-4.
- LAKOFF, G., Johnson, M. *Metaforý, kterými žijeme*. Brno: Host 2014. ISBN 978-80-7491-152-1.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V., *Učitelovo pojetí výuky*. MU Brno, 1996.
- MARKOVÁ, Zuzana. *Výtvarné portfolio a jeho využití v praxi*. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. doc. PaedDr. Jiří Eliška.
- PÍŠOVÁ, M., NAJVAR, P., JANÍK, T., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., TŮMA, F., ZERZOVÁ, V. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Masarykova univerzita. Muni Press, Brno 2011.
- SCHON, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, 1st Edition.
- ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, s. r. o., Praha 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVARŘÍČEK, R. *Zkoumání konstrukce identity učitele*. In Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- TROJAN, R., MRÁZ, B. *Malý slovník výtvarného umění*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha. ISBN 80-04-22338-9.

- VYČICHLOVÁ, V., ŠNOKHOUSOVÁ, V., ROZUM, F., VALOUCH, D., SOUČKOVÁ, L. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách (VŠ skripta)*. Praha, Člověk v tísni, o. p. s. 2015. ISBN 978-80-87456-65-1.
- ZÁLEŠÁK, J. *Umění spolupráce*. Praha: AVU, Brno: MU 2011. ISBN 978-80-87108-26-0 (AVU) 978-80-210-5707-4 (MU).
- Kol. autorů. *Ottova encyklopedie A-Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, s. r. o. 2006. ISBN 80-7360-014-5.

## OBRAZOVÝ MATERIÁL

### Elektronické materiály

- <https://www.jsns.cz/lekce/15738-co-je-dokumentarni-film>
- <http://25fps.cz/wp-content/uploads/2016/03/BaarovaD.jpg>
- <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1013422155-zeny-na-prelomu-tisicileti/201322224540003-bara-b-live/>
- <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10408111009-cesky-zurnal/214562262600003-matrix-ab/bonusy/1>
- <https://www.jsns.cz/lekce/15541-muz-ktery-sazel-stromy>
- <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10532825158-olga/bonusy>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qJvfi2V5QA0>
- <http://hdmag.cz/files/shots/horici-ker/png/001.png>
- [http://img.csfd.cz/files/images/film/photos/159/595/159595115\\_9e04b7.jpg](http://img.csfd.cz/files/images/film/photos/159/595/159595115_9e04b7.jpg)
- [https://cdn.i0.cz/public-data/4e/54/f734c5bd3ae382bda87f946b8ea6\\_r16:9\\_w640\\_h360\\_g93257ab49ec211e7b5d30025900fea04.jpg?hash=1357d8611985ae3ab9c897f97de2e31c](https://cdn.i0.cz/public-data/4e/54/f734c5bd3ae382bda87f946b8ea6_r16:9_w640_h360_g93257ab49ec211e7b5d30025900fea04.jpg?hash=1357d8611985ae3ab9c897f97de2e31c)
- <https://media.novinky.cz/260/652608-original1-6i0nj.jpg>
- vlastní fotodokumentace z realizací výtvarných úkolů a vlastní tvorby

## 7 ZADÁNÍ PRÁCE

**Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír: Sebereflexe ve výtvarné výchově**

**Title in English:** My Cosmos, Your Cosmos, Our Universe: Self-reflection in Arts lessons

**Klíčová slova:** Artografický výzkum, komunikace, konceptuální umění, metafora, osobnostní rozvoj, portfolio, profesní identita, reflexe, sebereflexe, umění spolupráce.

**Key words:** „Art“ of cooperation, Artographic research, communication, Conceptual Art, metaphor, personality development, portfolio, professional identity, reflection, self-reflection.

### **Zásady:**

V teoretické části práce studentka prostuduje odborná východiska pro vlastní tvorbu a výzkum ve výtvarné výchově, resp. konceptuální umění a kolaborativní polohu současného umění, dále související teoretické přístupy vizuální antropologie a vizuální kultury. V obecně pedagogické rovině vztáhne vlastní tvorbu k pojmu profesní identity a jeho reflexi. Východiskem zde bude pojem reflektivní praktik. Uspořádání a mnohohrstevná reflexe vlastního uměleckého portfolio budou nástroji učitelské sebereflexe. V rámci artografického výzkumu autorka propojí tvorbu, výzkum a učitelství. Zpracovaná zjištění transformuje do výtvarného projektu, který realizuje se žáky ZŠ.

## **Předběžná náplň práce:**

Profesní identita studentky učitelství ve spojení s osobnostním rozvojem jsou ústředními tématy diplomové práce. Autorka je zpracuje pomocí autorského projektu nazvaného „Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír“, v němž pomocí artografického výzkumu reflektuje sama sebe a svoje vztahy s blízkými lidmi, kteří ji obklopují a ovlivňují, mimo jiné také na cestě k učitelství. Vesmír je pro ni úzce spjat s časoprostorem, ale hlavně s těmi dalšími metaforickými vesmíry lidí kolem. Další vliv vidí v osudu, který by mohl charakterizovat samotnou realizaci souboru jednotlivých vesmírů, které pro ni stále větší varietou tvoří ten společný autentický, svébytný vesmír, ve kterém vidí smysl. Východiskem pro autorskou tvorbu a její interpretaci bude konceptuální umění, vizuální antropologie a vizuální kultura s důrazem na autenticitu (umělecké) výpovědi ve vztahu k jeho/její pozici v sociálním poli a dále současné kolaborativní umění.

V teoretické části se autorka zaměří na to, jakou úlohu může hrát zpracování uměleckého portfolia v profesní přípravě učitele primární školy. Pomocí vybraných reflektivních technik a postupů formuluje odpovědi na otázku v čem a jak přispívá zpracování portfolia k rozvoji reflektivních dovedností učitele výtvarné výchovy a jejich žáků. Pedagogickým kontextem je pojem reflektivního praktika. V rámci artografického přístupu interpretovaná zjištění transformuje do výtvarného projektu, který realizuje v prostředí ZŠ.

## **Preliminary work:**

Students' professional identity focused on Primary Education in conjunction with personality development are the main topic of the thesis. The author would processed through authors' work called „My Cosmos, Your Cosmos, Our Universe“ where she would utilise such methods of the Artographic investigation, by which she would reflect herself, her relationships with people that surround her, among other things it has influence on herself as well as on her path to teaching. In her opinion, the cosmos (or the universe) is closely related to space-time, but mainly to those other metaphorical universes of people around. Another influence could be seen in a fate that could characterise the actual realisation of a set of individual universes itself, which for its ever increasing variety is the same authentic, autonomous universe in which she could see the main purpose. The basis for the creative work and its interpretation would be Conceptual Art, Visual Anthropology and Visual Culture with an emphasis on authenticity (artistic) testimony in relation to his / her position in the social field and contemporary collaborative art.

In the theoretical part, the author will be focused on the played role by the processing of artistic portfolios in the professional preparation of a primary school teacher. Using selected reflective techniques and procedures, she would formulate answers to the question of how and how could portfolios contribute to developing the reflective skills of an Art teacher. The educational context is the notion of reflective practice. As part of the artistic approach, the interpretations of the findings are transformed into an Art project, which is realised in the elementary school environment.



## 8 PŘÍLOHY

### 8.1 Autorský projekt

---

#### 8.1.1 Koncept pro tvorbu videa

Portfolio rozhovorů a fotek, ze kterých pochází celý koncept diplomové práce jsem před pár lety obhájila jako semestrální práci v předmětu „Prostorové explorace“ pod vedením pedagoga PhDr. Jana Šmída, PhD.

Práce mě natolik pohltila, že jsem se jí v dalších letech věnovala dál a doposud počet „vesmírů“ nakonec ze čtrnácti vystoupal nad dvacet. Abych ale naplnila zamýšlený potenciál diplomové práce, musela jsem vzniklý koncept dál rozpracovat a vytvořit navazující dílo, které bude sumarizovat závěry vyplývající z předešlé tvorby.

Výsledným produktem je video, se kterým jsem pracovala i v didaktické a praktické části své diplomové práce. Tvořili žáci, tvořila jsem nakonec i já sama. Postup mé práce byl značnou měrou inspirovaný tvorbou dětí, kterou jsem prostřednictvím realizací výtvarných úkolů měla možnost pozorovat. Překvapivě k práci přistoupily osobitě, angažovaně a otiskly do ní samy sebe. Proto jsem se rozhodla svou vlastní práci pojmut osobně a reflektovat vlastní „vesmír“ tak, aby bylo zřejmé, že se mě projekt bezprostředně týká.

Jako výchozí moment jsem prošla všechny rozhovory, pozorně jsem se v nich snažila číst a nalézat ty pasáže, se kterými bych se ztotožnila. Úmyslně jsem nevzala v potaz „vesmír“, který jsem pomyslně dělala sama se sebou. Výsledkem je soupis odpovědí, které jsem ve zkušební podobě nahrála

na diktafon a využila jako zvukovou stopu, do které jsem hledala příznačné záběry, které by „můj vesmír“ dostatečně vystihly. Vzniklo video spojující anonymitu tohoto světa, která se stírá audionahrávkou.

První nástřel k nahrávce by vydal na půlhodinový film. Mým cílem ale nebylo vytvořit dílo, které by diváka nudilo. Proto jsem poslouchala nahrávku několikrát za sebou a snažila se ji okleštit o pasáže, které by parafrázovaly některou již uvedenou. Nakonec tedy vznikla verze druhá, která už nabízela tolik času, aby vznikl kompaktnější krátkometrážní film, který bude reflektovat realitu všedního dne v pražských ulicích mýma očima.

Moje práce je typická postupným vývojem, proto měl koncept hned tři fáze. Ve druhé verzi jsem se dopracovala skrze nahrávání celé výpovědi na diktafon. Byly úryvky, které mi nešly přes pusu a nezněly autenticky. Musela jsem tedy některé vypustit a nakonec jsem personifikovala celou promluvu tak, abych například z monologu muže udělala ženský - promlouvám skrze „vesmíry“ já sama. Jazyk, který jsem výpovědi vdechla by měl korespondovat s videem, které zasazuje člověka do běžné situace, a který je zároveň společný souboru úryvků, proto je hovorový. Představovala jsem si, že je výpověď součástí filozofujícího debatování, například někde v kavárně.

K výpovědím jsem rovnou vytvořila koncept toho, jak budu natáčet jednotlivé výjevy do videa. Realizace videa se odehrála v době volných víkendů. Vybírala jsem takové lokace, kde to znám, kde se obvykle vyskytují a tam, kde ke mně promlouvá atmosféra místa.

## FINÁLNÍ VERZE

Nakonec jsem využila i výjevy okolního světa, abych nebyla jen definitivním a jediným „vesmírem“. V poslední době pro mě pojetí vesmíru není jen o osobnosti, ale obecné energii, kterou vnímám ve světě, kterým procházím a zkoumám ve chvílích, kdy mám více času, k zastavení se.

- *„Každej člověk touží po nějakym přijetí, po uznání. Každej člověk tak nějak chce, aby po něm něco v tom světě zůstalo.“*
- *„Každej má nějakej význam, ať je to jakékoli, tak nějakej význam má. Nicméně já ten svůj ještě úplně neznám. Nevím. Ale rozhodně věřím tomu, že všichni nějakej význam mají.“*
- *„To je takový... Mluvit vo sobě, to je pro mě...“*
- *„To je právě taková otázka, kterou si často kladu. Proč tady vlastně jsem? Jestli tady jsem k něčemu.“*
- *„V poslední době zjišťuju, že jsem jen smítko v celým vesmíru v pravým slova smyslu.“*
- *„A svět? Ne, myslím, že nemá hranice. Myslim, že všechno je tam tak pospojovaný, tak propojený prapodivně, že člověk tam může hledat nějaký hranice. Nacházet nějaký hranice. Ale myslim si, že tím jak bude stárnout, nebo nacházet nadhled, tak bude zjišťovat, že ty hranice prostě byly vlastně jenom nějaký malý příčky, co tam jako postavil sám. Takže myslim, že ne. Doufám, že ne...“*

- „A pak si vlastně říkáš, že je to vlastně jedno, každej máme jinej pohled na svět. Co by mi přišlo strašně smutný, kdyby každej viděl ten svět úplně stejně.“
- „Vždycky, když to s někym řeším, tak si říkám, že svět je krásnej za každý situace. Jenom to člověk musí vidět.“
- „Momentálně mám pocit, že žiju sama za sebe a že je hrozně důležitý žít sama se sebou a bejt šťastná sama se sebou. Protože to je jediný, co člověk má.“
- „Jakoby nám byl dán určitej čas na tomhle světě, v tomhle vesmíru. A proč bych měla řešit, co si vo mně myslej vostatní, když jediný, co je vlastně důležitý, je, abych byla spokojená sama se sebou.“
- „Mou metou je bejt člověk samostatnej, kterej vlastně nepotřebuje nikoho a nic. Pak můžu bejt šťastná za všechny lidi kolem, nebudu se upínat, nic očekávat. To mi často vzalo možná ten pocit smíru.“
- „Vím, že jsem tady na světě, abych rozdávala radost. Jo? Abych chodila a usmívala se. To je pro mě asi nejdůležitější, protože s úsměvem máš všechny dveře otevřený.“
- „Prostě sem teď a tady a..Když si představím, co všechno bych chtěla vidět, tak mi přijde, že ten život je na to strašně krátkej.“

- „Tyjo, já si myslím, že vesmír je tak nějak jako všechno. Už neexistuje nic víc. Ale když se řekne vesmír, tak jsou to rozhodně barvy. Tma a vostrý barvy.“
- „Věřím ve vesmírnou energii, věřím prostě, že jsme součástí. Není jenom Zem, nebo život na Zemi, ale i nějaká symbióza.“
- „V poslední době, ale cítím smír, když jsem pohroužená ve vlastní hlavě a uskutečňuju to, co chci, ne to, co musím.“
- „Takže asi je to, kdy já bych se cítila ve smíru, kdybych se cítila vlastním smírem, tak je to v tu chvíli, kdy automaticky dělám co pro mě nebylo do té chvíle zažitou věcí. ... Nebo moment, kdy je hotovej nějaký výsledek, ať už je jakékoliv...“

## 8.2 Slovník pojmů

### Akční výzkum<sup>1</sup>

Akční výzkum je v dnešní době způsob tvůrčí práce, jehož hlavním a charakteristickým prvkem je hledisko času. Jednak by se akční výzkum neobešel bez konkrétního plánu, ale i časového odstupu, který můžeme zhodnotit zpětnou reflexí. Hlavním teoretikem akčního výzkumu je Donald Schön, praktik akčního výzkumu, jehož hlavním přínosem je rozvoj reflektivního odborného vzdělávání, propojující teorii s praxí. Akční výzkum je tak prostředkem, který můžeme využít při tvorbě portfolií. Ať už se jedná o portfolia umělecká, kdy se zpětně vracíme k vlastním výtvorům a mapujeme tak vlastní vývoj, nebo s portfoliem pracujeme jako médiem pro zanechání významového kódu, typického pro naši identitu. Pokud je akční výzkum nástrojem k pozorování, vychází také z empirického

způsobu nahlížení na problematiku. Proto nemusí být akční výzkum pouze umělecky orientovaný.

## **Narace identity<sup>2</sup>**

Tento pojem můžeme chápat jako soubor všech vlastností, postojů a výsledků činností, které definují jedince jako originální osobnost. Proto se tento pojem váže na čtyři stěžejní oblasti: umění jako takové, antropologii, psychologii člověka a kulturní kontext. Jako každou lidskou bytost definuje její okolní prostředí, narace identity je do značné míry ovlivněna i socio-kulturními vlivy. Budeme-li mluvit o naraci identity ve výtvarném umění, komplexní vhled do problematiky získáme zejména studiem kulturní antropologie.

## **Teaser<sup>3</sup>**

Půjdeme-li po etymologii základu anglického slova „tease“, filmový teaser by měl být audiovizuálním formátem, který diváka doslova „chytne“. Dalo by se říci, že v současné audiovizuální kultuře teasery zastávají podobnou funkci jako reklamní spoty. S tím rozdílem, že mají větší umělecký přesah a necílí na záměrný profit a propagaci konkrétního produktu, nýbrž díla, konceptu či konkrétní myšlenky.

## **Vesmír<sup>4</sup>**

Astrologicky chápaným pojmem vesmíru se rozumí „prostor, jež obsahuje všechny hmotné objekty různých velikostí“, který vznikl přibližně před 13,7 miliardy lety tzv. velkým třeskem, jež probíhá doposud svým rozpínáním. Vesmírný prostor se tak neustále proměňuje v čase a nemůžeme jasně

definovat jeho fyzikální hranice. V současné době se ale s pojmem vesmír pracuje zejména v jeho metaforické podobě. Dřívější tendence popisovat psychologii lidské mysli pojmem architektura či anatomie, se dnes často zaměňuje právě pojmem vesmír. Vesmír a lidskou mysl v tomto případě spojuje neprobádanost a nehmatatelnost.

### **John Grierson<sup>5</sup>**

John Grierson byl skotským průkopníkem dokumentu, který výrazně ovlivnil nejen evropskou, potažmo britskou, ale i kanadskou dokumentární tvorbu. Rok 1926 je milníkem pro počátky tohoto filmového žánru; Grierson poprvé užil termínu „dokumentární film“ ve spojitosti s recenzí dokumentu „Moana“ od Roberta Flahertyho, amerického, vůbec prvního dokumentaristy, jež se zasloužil o položení základů pro podobu této umělecké tvorby, již zmíněným dokumentem o inuitském etniku.

### **Bratři Lumièreové<sup>6</sup>**

Bratři Lumièreové jsou francouzskými průkopníky v technickém pokroku světové kinematografie. Jako první vynalezli kinematografický přístroj, který byl nejen kamerou, ale i projektorem a přístrojem na kopírování filmů. Mezi průlomové události světové kinematografie patří rok 1895, kdy proběhlo první veřejné promítání filmu na velkoformátové plátno. Projekce se uskutečnila v Paříži. Jako první snímek, který mohli žáci vidět, byl „Příjezd vlaku“, který tehdejší diváky doslova vyhnal ze sálu. Poprvé totiž viděli tak věrný, pohyblivý obraz skutečnosti v nadživotní velikosti. Do českých zemí se tento vynález dostal podle dostupných zdrojů o rok později.

## **Robert Flaherty<sup>7</sup>**

Americký filmař, scénárista a režisér Robert Joseph Flaherty režíroval a produkoval první komerčně úspěšný celovečerní dokumentární film „Nanuk na severu“ z roku 1922. Po uvedení snímku už se mu nikdy nepodařilo zrealizovat tak úspěšný film, ale svým odkazem výrazně zasáhl do vývoje narativního dokumentu. Tématika jeho filmů se vždy vázala na konkrétní etnikum nebo specifické společenství, o kterém chtěl podat svědectví. Oproti současnému, o objektivitu se snažící formát filmové tvorby, se jeho filmy ubíraly směrem efektního ztvárnění reality. Po letech se ukázalo, že originální verze dokumentu byla spálena nešťastnou náhodou. Film s bohatým materiálem, kterému Flaherty obětoval většinu svého času, shořel v jeho redakční místnosti. Film tak vznikl na druhý pokus a Flaherty už mohl k tvorbě přistupovat poučeně s jasným záměrem, co bude ve filmu o tomto společenství akcentovat.

## **Tzv. „kino-oko“<sup>8</sup>**

„Kino-oko“ je sovětským filmařem vyvinutá technika, která pracuje s tím, co bylo tehdy považováno za „nepřístupné pro lidské oko“. Filmy zpracované touto technikou se tedy nesnaží napodobit lidské vidění. Vzniká tak obraz, který je souhrnem montáží tvořící nový typ vnímání, mediálně tvarovanou realitu - sémantické pole. „Kino-oko“ tak dalo vzniknout odklonu narativních a zábavných forem ve vizuálně originální, formující dosud neokoukanou a neviděnou pravdu.

## **Dzig Vert<sup>9</sup>**

Sovětský průkopník dokumentárního filmu Dzig Vert, vlastním jménem David Abelevich Kaufman, výrazně ovlivnil dokumentární tvorbu,



zejména cinéma vérité. Jeho filmařské postupy a teorie tak zasáhly nejen sovětský film, ale i tendence v celé Evropě. S touto autoritou působící uskupení „Dziga Vertov Group“, radikální filmové družstvo, bylo manifestační skupinou působící od roku 1968 do roku 1972.

### **Walter Ruttmann<sup>10</sup>**

Tento německý režisér byl nejen ústřední osobností experimentálního filmu, ale i osobností propagandistického filmu. Původní profesní cesty ho ale vedly k architektuře a malbě, kterým se věnoval po dobu studií. Pracoval také jako grafický návrhář. Jeho filmová kariéra začala na počátku dvacátých let 20. století. Jeho první abstraktní krátké filmy jsou spojeny s novými formami filmového výrazu a technikami. Mezi jeho nejznámější filmy patří abstraktní filmy, „Lichtspiel: Opus I. a Opus II.“. V období druhé světové války se živil jako válečný fotograf na frontě, kde tragicky zemřel.

### **Propagandistické filmy<sup>11</sup>**

Tento filmový žánr je spjatý s několika historickými dekádami po celém světě. Jejich význam a síla tkví v urputnosti jejich šíření. Propagandistické filmy jsou bezpochyby zbaveny objektivitu a svým divákům předkládají jasná, často demagogická poselství, s cílem naklonit si co největší vzorek společnosti, jež se nachází ve vypjaté atmosféře (v politické krizi, či na pomezí celospolečenských změn).

## **16milimetrový film<sup>12</sup>**

Jedná se o perforovaný film šířky 16 milimetrů používaný ve fotografických přístrojích malého formátu.

## **Reportáž<sup>13</sup>**

Budu-li citovat z *Nového akademického slovníku cizích slov* z roku 2009, tento pojem je vykládán jako „*zajímavě podané líčení aktuální nebo významné události, prostředí na základě přímého pozorování nebo dokumentárního materiálu*“. Rozlišit ji dále můžeme na reportáž novinářskou v písemné podobě, rozhlasovou, filmovou nebo televizní.

## **Publicistika<sup>14</sup>**

Tento pojem nabízí dva možné výklady. První publicistiku vysvětluje jako činnost, která je uplatňována v hromadně sdělovacích prostředcích s cílem informovat své respondenty o aktuálních otázkách, popřípadě takových tématech, která se specializují na konkrétní otázky z oblasti umění a vědy. Druhý význam slova se týká souhrnu všech časopisů typických pro určitý umělecký směr nebo dějinné údobí, či osoby, která je řídí.

## **Mediální výchova<sup>15</sup>**

V roce 2015 byly z mediální výchovy konkretizovány tři vybrané tématické okruhy: 1) Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, 2) Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, 3) Fungování a vliv médií ve společnosti. Tato oblast Rámcového vzdělávacího programu se týká zejména 2. stupně základního

vzdělávání. Dle definice „mediální výchovy“ Jana Jiráka mediální gramotnost představuje *„soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit“* Metodický portál RVP.

### **Helena Třeštíková<sup>16</sup>**

Helena Třeštíková se dostala do podvědomí českého diváka v roce 1987, kdy pro společnost Krátký film vyšel cyklus „Manželských etud“. Helena Třeštíková tak nadobro obohatila český dokumentární film o formu časosběru, metodou sledování lidských osudů v delším časovém horizontu. Za svůj život se věnovala i diametrálně odlišným profesím. Na čas se stala ministryní kultury, zmapovala životy více než stovky lidí. V současné době se věnuje studentům dokumentárního filmu na Katedře dokumentárního filmu na pražské FAMU, kde působí už od roku 2002.

### **Vít Klusák<sup>17</sup>**

Vít Klusák původně vystudoval fotografii na Střední průmyslové škole grafické v Praze. Pak se ale rozhodl pro kariéru dokumentisty a kameramana. Svůj absolventský film „Ocet“ reflektuje jeho vztah s otcem, známým skladatelem Emilem Viklickým. Po studiích spolu s Filipem Remundou založil, a od roku 2003 vede, filmovou společnost Hypermarket Film, která se zaměřuje na produkci autorských dokumentárních filmů. Jeho současné nejvýznamnější dokumentární projekty jsou součástí série autorských dokumentů pro Českou televizi „Český žurnál“. Jeho autorská tvorba se v posledních letech zabývá

celospolečenskými tématy. Přínosem pro český dokumentární film byl bezpochyby nejen debut dokumentu „Matrix AB“.

### **Panteismus<sup>18</sup>**

Panteismem se rozumí nábožensko-filozofický myšlenkový směr, který vychází z myšlenky o všudypřítomnosti boží. Tato entita vychází z identity Boha a světa, který je chápán jako jejich vzájemné ztotožnění. Bůh je tedy pak přítomen ve všech věcech, v konání člověka a lidských činech.

### **Manželské etudy<sup>19</sup>**

Unikátní dokumentární projekt započal roku 1980, kdy Helena Třeštíková dostala zakázku na sérii dokumentárních filmů o svědectví doby prostřednictvím manželství lidí žijících v socialistickém Československu. Cílem časosběrného projektu bylo zkoumání příčin (tehdy běžného a stále frekventovanějšího) fenoménu rozvodovosti u mladých manželství. První cyklus natáčení se odehrával v horizontu šesti let. Třeštíková se ale k osudům protagonistů znovu vrátila ještě po dvaceti a třiceti pěti letech. Vznikla tak série rozmanitých osudů a svědectví o proměnách mezilidských vztahů a charakteru doby. Podobně laděný časosběr odehrávající se ve Velké Británii „Seven Up!“ se natáčel již v roce 1964. Ten mapoval život tehdy sedmiletých dětí až po současnost.

### **Potenciality<sup>20</sup>**

Potenciality jsou z filozofického hlediska možnosti a schopnosti, které způsobují možné změny. V Aristotelově pojetí se jedná o schopnost přerodu z jedné fáze do druhé, tedy o pomyslný přechod do vyšší úrovně.

## **Klíčové kompetence dle RVP ZV<sup>21</sup>**

Rámcový vzdělávací program stanovuje pro všechny vzdělávací stupně (předškolní, základní, střední, potažmo gymnaziální) stejné klíčové kompetence.

Tyto kompetence by na sebe měly navazovat a postupně se rozvíjet. Každá úroveň je popsána v dílčích oblastech a postupně je gradována v souladu s odpovídajícím stupněm vzdělání. Základní kompetence tvoří kompetence k učení, na ně dále navazují kompetence komunikativní, k řešení problémů, kompetence sociální a personální, a nakonec kompetence občanské a pracovní.

## **Site specific<sup>22</sup>**

Site specific je specifickým uměleckým fenoménem, který se pohybuje na pomezí divadelní tvorby, výtvarného umění, architektury, ale také hudby a dalších druhů uměleckých forem. Typické pro site specific je pojetí místa a jeho transformace. Výsledné umělecké dílo je tak dělané na míru místu a celkovému dojmu, který podléhá subjektivitě autora. Často umělci pracují s kontextem místa, s jeho historií či osobním příběhem. Často v souvislosti s touto uměleckou formou zaznívá pojem „genius loci” - atmosféra a osobní kouzlo místa. Mezi nejznámější české umělce této formy je například Jiří Sozanský, který vytvořil v 90. letech 20. století instalaci ve vězení Valtice, na místě bývalého kláštera. V současném umění působí všestranný umělec, kulturolog a designér Martin Vlček, či umělecké uskupení „Mamapapa”.

## Konceptuální umění<sup>23</sup>

Tento umělecký směr vznikl v 60. letech 20. století. Hlavním cílem je aktivizovat divákovu obrazotvornost a zanechávat v něm podněty k hlubšímu zamyšlení. Koncept jako konkrétní představa tak může klást řadu otázek, jejichž prostřednictvím promlouváme sami k sobě a odhalujeme vnitřní souvislosti, na které může umění poukazovat. Stěžejní úlohu má zejména médium fotografie, které je určujícím, základním a dokumentujícím prvkem, který se může stát východiskem pro další tvorbu.

## Sociální umění<sup>24</sup>

*„Český umělecký proud v dvacátých letech 20. století obracející se programově k prostému člověku a všednímu životnímu prostředí.“* Přičemž se projevovalo ve všech složkách umění, od architektury ( J. Havlíček, K. Honzík) po užité umění (V. Mašek). TROJAN, R., MRÁZ, B. *Malý slovník výtvarného umění*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha. ISBN 80-04-22338-9, s. 183.

Současná podoba sociálního umění se často prolíná s konceptuálním a akčním uměním. Hlavním motivem je odklon od všednodennosti a průměrnosti. V dnešní době se při její realizaci často pracuje s principem pospolitosti a operuje se s termínem „komunita“.

## Výtvarný projekt<sup>25</sup>

Pokud budeme čerpat z dějin umění, výtvarným projektem může být vývoj jakékoliv soustředěné a promyšlené činnosti či zpracovaného konceptu. Vlastní

význam slova v kontextu umění se týká grafického zpracování konceptu či architektonického návrhu reálného díla.

### **Kritické myšlení<sup>26</sup>**

Kritické myšlení se dá chápat jako nezávislé myšlení. Nezávisle myslící jedinec tak informace chápe pouze jako východisko, zkoumá je z různých perspektiv a nachází pro jejich argumentaci logické argumenty. Kritické myšlení začíná definováním a stanovováním otázek a problémů. S touto tematikou se pojí program RWCT, v překladu „čtením a psaním ke kritickému myšlení“, který má v českém kontextu svou tradici již od roku 2000.

### **Mentální poznávací procesy<sup>27</sup>**

Mentální poznávací, neboli kognitivní biologické a psychické procesy umožňující esenciální potřeby - poznání skutečnosti. Psychologie, která se těmito procesy zabývá, se nazývá kognitivní psychologie. Zkoumá zejména procesy, které člověku umožňují informace zpracovávat a dále s nimi, na vyšších úrovních pracovat. Kognitivními procesy se zabývá také obecná kognitivní psychologie, sociologie, v posledních letech se rozvíjející obor human-computer interaction (interakce člověk – počítač) a informační věda.

### **Bloomova taxonomie<sup>28</sup>**

V roce 1956 stanovil Bloom šest hierarchicky uspořádaných cílů v oblasti kognitivních cílů, které se vztahují k náročnosti psychických operací. V rámci účelné a snažší terminologie byla ustanovena terminologie na základě aktivních sloves, která přímo popisují jednotlivé úrovně. První a základní úroveň

zapamatování popisuje například slovesy napsat, zopakovat, přiřadit. Další úroveň pochopení uvádí slovesy ilustrovat, vysvětlit, přeložit. Úroveň aplikace zahrnuje v této fázi míru pochopení a použití abstrakce (načrtnout, plánovat, demonstrovat). Analýzou dochází ke komplexnímu rozboru informací a pomyslné hierarchizaci, úroveň syntézy zohledňuje schopnost kategorizovat, modifikovat či sumarizovat, a nakonec poslední úroveň hodnocení tvoří závěr a uplatňuje jedincovu subjektivitu argumentací, obhajobou či kritikou.

### **Metakognitivní myšlení<sup>29</sup>**

*„Metakognice je považována za jednu z rozhodujících dispozic v oblasti kvality (efektivity) učení. Rozvíjení metakognitivních procesů spadá do oblasti „nové“ (produktivní) kultury vyučování a učení, jejíž základy nalezneme v teoriích pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu (Janík, 2013, s. 651–658)“. Pedagogika, roč. 64, č. 3, 2014, s. 287–306.*

### **Analýza<sup>30</sup>**

Analýza je jednou z činností dle Bloomovy taxonomie, která se řadí mezi vyšší kognitivní funkce. Jedinec je tak schopen zkoumat jednotlivé složky zkoumaných jevů a na základě jejich rozkládání na jednotlivosti celku je schopen hlubšího vhledu. V této diplomové práci se jedná o jeden z reflektivních způsobů, jak pracovat s problémem a dojít k jeho řešení.

### **Kolbův cyklus učení<sup>31</sup>**

Sebereflexe pro nás může být i zkušenostním učením, kterým nesledujeme pouhé osvojení si vědomostí a dovedností. Především se snažíme přenést



výsledky učení do pracovního života a využít každodenní zkušenosti jako zdroj poznání. Budeme-li demonstrovat zákonitosti zkušenostního učení, použila bych popis Kolbova cyklu učení. Rozdělení učení můžeme rozlišit do čtyř fází. Po realizaci aktivity, tedy modelové situace, vyřešení úkolu, cvičení, hře, dochází ke společné reflexi, která rekapituluje mezní momenty činnosti z několika úhlů pohledu. Další fází je aktivita sumarizace a stanovení závěrů, které situaci hodnotí jak z hlediska přínosných, poučných, nebo záporně vnímaných momentů. Na základě hlavního závěru se pak formuluje obecný poznatek, který shrnuje momenty v jedno sdělení. Výstupem tohoto reflektivního cyklu je koncept plánu změn, který se snaží situaci rozklíčovat a navrhnout východiska pro její řešení.

### **Korthagenův „cibulový model“<sup>32</sup>**

S principem opětovné reflexe koresponduje náhled holandského pedagoga Freda Korthagena, který v seberozvoji pokládá za klíčový moment práci se sebereflexí. Zpracoval tzv. „cibulový model“, jež koresponduje s „Kolbovým cyklem učení“ s tím rozdílem, že dosahuje ještě složitějších struktur. „Cibulový model“ je inspirován Batesonovým modelem (Dilts, 1990) a popisuje úrovně změny. Model se skládá ze sedmi úrovní. První odráží vnější prostředí, ke kterému se můžeme vztahovat otázkou: „S čím se potýkám/setkávám?“. Druhá vrstva se týká jednání, které se vymezuje vůči prostředí, první vrstvě („Co dělám?“). Třetí vrstva kompetencí odráží naše schopnosti a dovednosti („Na co jsem způsobilý?“). Vrstva přesvědčení odráží naše ideály („V co věřím?“), vrstva zrcadlící identitu se projevuje z hlediska profesního („Kým jsem?“). Předposlední vrstva se vztahuje k vnitřnímu poslání („Jaké je moje poslání?“). Nepojmenovaná poslední vrstva tvoří vůli pro další uvažování.

## Elektronický dotazník<sup>33</sup>

*„Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.“* GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. Brno 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 99.

Každý dotazník má mít jasně vytyčený cíl a strukturu takovou, aby jejich respondent dokázal smyslupně bez dlouhého přemýšlení odpovědět. Jednotlivým prvkům dotazníku se říká otázky nebo dílčí položky. Zadávání dotazníku můžeme označit jako administraci. V případě online dotazníků ale administrace probíhá automaticky, na základě předem daných algoritmů. Příkladem elektronických programů pro výrobu dotazníků jsou např. „Survio“, „Google Forms“, „idotaznik“, „Click4survey“.

## Otevřené otázky<sup>34</sup>

Otevřené otázky, otevřené široké úlohy, nebo také otevřené testové položky jsou takové položky, které po svých respondentech požadují obsáhlejší odpovědi. *„Může se např. požadovat pojednání na určité téma (např. Význam díla K. H. Máchy pro českou poezii, Které byly hlavní příčiny vzniku první světové války?), vyřešení určitého problému (např. Navrhněte postup, kterým je možno určit hustotu neznámé kapaliny), popis určitého procesu (např. Popište činnost čtyřdobého zážehového motoru) apod. (...) U otevřených úloh bývá vhodné vymezit strukturu požadované odpovědi (...).“* CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4, s. 188-189. Budeme-li se pohybovat v kontextu

didaktickém, příkladnou otevřenou otázkou může být např.: „Jak byste popsala své zkušenosti s galerijní edukací?“ (Uved'te, jaké kurzy nebo nadstavbové semináře jste v této oblasti absolvovala. Popište, jaké aktivity jste případně v rámci galerijní edukace s vlastní třídou realizovala. Popište, jaká pozitiva byste v této oblasti jmenovala ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí žáků).

### **Kvalitativní výzkum<sup>35</sup>**

*„Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu na základě použitých metod (Payne, Paynová, 2004). Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor. Takovéto pojetí vede ke značnému zjednodušení odlišností obou metodologických přístupů, například rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmiňovaných výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě. Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup). (...) Domníváme se, že výzkum je mnohem více než jen sběr dat (souhlasně Hanwoodová, Pidgeon, 1999), jak dokládáme na mnoha místech této knihy, a proto definovat kvalitativní výzkum jen podle metody sběru dat považujeme za nedostatečné.“ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, s.r.o., Praha 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 13.*

Metodologie kvalitativního výzkumu se komplexně vyděluje od kvantitativního i na základě subjektivních hledisek jako jsou například metody usuzování, či povaha nasbíraných dat a jejich analýzy.

## **Přímý rozhovor<sup>36</sup>**

V pedagogické terminologii se frekventovaněji používá pojem interview. Samotný význam slova naznačuje, že se jedná o metodu, která zohledňuje součinnost dvou účastníků výzkumu. Přesto bychom mezi interview a rozhovorem mohli najít určité odchylky. Podle J. Janouška a kol. 1986 má pojem interview daleko širší význam. Každý rozhovor nemusí být totiž zákonitě interview z důvodů jeho zacílenosti a významu. *„Interview je velmi dobrým explorativním nástrojem - nástrojem na zmapování problematiky, se kterou výzkumník dosud neměl zkušenost anebo která není zpracována ani v literatuře. Výzkumník použije otevřené otázky, aby získal základní orientaci ve zkoumaném poli. Údaje, které takto získá, mu potom slouží jako východisko pro vytvoření dalších - zpravidla strukturovaných výzkumných nástrojů.“* GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Paido. Brno 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 111.

## **Rita L. Irwin<sup>37</sup>**

Rita L. Irwin je kanadská artografka, která se ve své akademické praxi zabývá zejména tématy kulturní vědy, antropologickými oblastmi a artografií. Mimo vlastní tvorby a pedagogické praxe vede řadu studentů pedagogiky umění. Mezi tématy, která se prolínají diplomovými a disertačními pracemi, jež vede, se často operuje s klíčovými pojmy identita, vyučující styly a vlivy na jejich utváření, integrace umění do běžného života a vlivy na jeho fungování atd.

## **Rhizomatický<sup>38</sup>**

Slovo rhizomatický nemá v českém jazyce výraznější tradici. Jeho význam je odvozen od předpony rhizo- , tedy „první část složeného slova má význam kořene“. Proto v pedagogickém kontextu se jedná o pojem významu základní či původní.

## **Tvůrčí blok<sup>39</sup>**

*„Nástup období formálních operací, rozvoj abstraktního myšlení a rozvoj kritičnosti charakteristické pro toto období souvisejí se změnami ve struktuře osobnosti. V tomto období ve školní praxi převažuje racionální poznání.*

*V procesu interakce mezi asimilací a akomodací (...) dochází k disproporcím a poruchám. Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti má ve výtvarném projevu za následek, že se výtvarná práce stává obvykle suchopárnou, popisnou, současně je však nedokonalá podle měřítek vizuální podobnosti i podle realistických požadavků. Zobrazení prostoru je nevýtvarné, zakládá se na nepodařeném uplatnění deskriptivních pouček. Objevuje se obkreslování, necitlivé přejímání vzorů z profesionální tvorby dospělých. Ve spojení s vysokou sebekritičností dítě ztrácí radost z tvorby, propadá depresím z vlastní neschopnosti.*

*Pod tíhou faktorů řada učitelů propadá skepsi. Navíc často mechanicky řadí žáky do vývojových stupňů, ačkoliv období tzv. krize může přicházet u různých dětí v různou dobu.*

*„Krise“ dětského výtvarného projevu není nutným jevem, existuje možnost její prevence vhodným pedagogickým vedením výtvarné činnosti dětí v tomto období i v obdobích předchozích.”* HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Univerzita Karlova Praha. 1982.

## **Účel galerie<sup>40</sup>**

V tomto kontextu je nutno vymezit důležitý pojem „galerijní edukace“. Často je ale zaměňován s termínem „animace“. Termín „animace“ k nám však importovaly první stážistky z Centre Pompidou. Slovo se tedy celkem logicky váže v kontextu našeho galerijního vzdělávání na francouzský pedagogický konstruktivismus, což je původně reformní, alternativní pedagogický směr, jehož určité metody již byly, zpočátku spíše intuitivně, přijaty za „standard“ v praxi výtvarné výchovy, FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Univerzita Karlova v Praze. 2012. ISBN 978-7290-535-5, s. 13.

Jinými slovy, účel galerií by v kontextu současné didaktiky výtvarné výchovy měl být více, než jen zábavou v prostorách galerií. Měl by zejména konstruktivisticky rozvíjet a obohacovat žáky nejen z hlediska vnímání estetiky, ale i rozvoje komunikačních a sociálních kompetencí, které jsou podstatnou součástí rozvoje všeobecných dovedností a znalosti kultury s antropologickým přesahem.

## 8.3 Soupis obrázků

Obr. 1 - „Nanuk, člověk primitivní“ je raným, nejčastěji citovaným dokumentem světového dokumentu.

Obr. 2 - Vhled do osobního příběhu Lídy Baarové je příkladem výkladového dokumentu, s prvky typickými pro participační dokumenty, cinéma vérité a docu-drama. To odkrývá charakter současného českého dokumentu, který není definován přímou charakterizační linkou.

Obr. 3 - Dokument „Bára B. (Live)“ je jedním ze série filmů z cyklu „Ženy na přelomu tisíciletí“ reflektující život české zpěvačky v proměnách času.

Obr. 4 - Série autorských dokumentů portrétních vybrané události a kauzy je mimo jiné domovskou platformou pro dokumentaristu Víta Klusáka.

Obr. 5 Dokument „Ti druzí“ poukazuje na vliv moderní společnosti na primitivní kulturu současné Afriky v odstrašujících konsekvencích.

Obr. 6 - Zlomové zpracování povídky „Muž, který sázel stromy“ poukazuje na vnitřní sílu člověka a jeho mocný vliv na okolní svět.

Obr. 7 - Miroslav Janek, autor dokumentu „Občan Havel“, kameraman a střih, se v posledních letech zabývá zejména režii dokumentárního filmu. Od roku 1998 je stálým pedagogem pražské FAMU.

Obr. 8 - „Manželské etudy“ vznikly na popud Krátkého filmu v roce 1980.

Obr. 9 - Scénář dramatu „Hořící keř“ se zabývá alarmujícím činem Jana Palacha a obdobím na počátku normalizace v posrpnovém Československu.

Obr. 10 - Dann Horyna je hlavním protagonistou příběhu „undergroundové“ drogově závislé komunity ve filmu „Piko“, režiséra Tomáše Řehořka.

Obr. 11 - Jedním z nejvýznamějších projektů Kateřiny Šedé je akce realizovaná v obci Bedřichovice, která přispěla k trvalému rozvoji komunitního života v této moravské obci.

Obr. 12 - Akce realizovaná v centru Londýna s názvem „Od nevidím do nevidím“ se účastnilo 180 obyvatel obce Bedřichovice.

Obr. 13 - Většina žáků si k realizaci výtvarného úkolu zvolila pro tvorbu pozadí nevyhovující techniku - na detail zaměřenou kresbu.

Obr. 14 - Výsledné výtvarné práce žáků 4.C refletovaly pojetí jejich oblíbeného či vysněného místa.

Obr. 15 - Výsledné koláže pozvedly původní výtvarné práce výše, žáci se setkali s novou výtvarnou technikou a oproti jiným hodinám výtvarné výchovy zaměřeným na kresbu více spontánně experimentovali a hráli si s kontextem své práce.

Obr. 16 - Výsledným dílem páťáků byla dvě videa. Jedna skupina svou práci pojala jako jednotný koncept. Printscreen videa ukazuje, že každý žák ve skupině postupně na videu promlouvá o zpracovaném tématu, které čerpá z tematiky „můj vesmír“.

Obr. 17 - Homogenní klučičí tvůrčí skupina ve svém videu pojala metaforu „osobního vesmíru“ jako vliv člověka na planetu Zemi.

Obr. 18 - Video 2.C vypovídá o dětském pojetí odlišné entity, ke které autenticky promlouvají ve videu „Vzkaz mimozemšťanovi“.



## 8.4 Soupis grafů

Graf 1 - V elektronickém dotazníku na otázku, kolikaletou zkušenost mají učitelé v oboru, odpovědělo pouze 12 respondentů ze 30 dotazovaných.

Graf 2 - Dotazník poukázal na zásadní neinformovanost pedagogů v oblasti portfolií. Pouze 2 ze 21 respondentů své znalosti hodnotí jako esenciální, 7 za velmi povrchní a zbylých 8 o portfoliích se s tematikou nesetkala, a tedy nemá o ní žádné teoretické, ani praktické znalosti.

Graf 3 - Výrazný vliv na míru revidování portfolií má v praxi základních škol zejména počet žáků v jedné třídě. V elektronickém dotazníku se ukazuje, že běžná třída má nejméně 20 žáků, což odpovídá jeho malé míře využívání. Údaj o žádné praxi respondenti uvedli údajem „0 žáků“.

Graf 4 - Podle elektronického dotazníku se k rozvíjeným kompetencím ve vyučovacím procesu, typickým pro jejich vyučovací styl, vyjádřilo pouze 12 respondentů. V největší míře se odkazovali k rozvoji komunikativních kompetencí. Nezmínili se zejména o pracovních a občanských kompetencích, což je ve vyučování výtvarné výchovy překvapivé. Je diskutabilní, v jaké míře se učitelé orientují v RVP a oficiálních dokumentech vydaných MŠMT klíčových pro výuku výtvarné výchovy.

Graf 5 - Nejen respondenti elektronického dotazníku se v některých případech vyjadřovali o profesních portfoliích jako o tendenčním trendu. Učitelé v praxi nepovažují ani zakládání osobních profesních portfolií za potřebný podpůrný prostředek k profesnímu rozvoji.

## 8.5 Soupis odkazů na videa

### **Autorská tvorba**

<http://annanorbertaroberta.blogspot.cz>

Autorské video Můj vesmír: <https://www.youtube.com/watch?v=Qy93Bl3XP48>

### **Žákovské práce**

Všechny záznamy žáků byly pořízeny s písemným souhlasem rodičů všech žáků.

Očima druháků: <https://www.youtube.com/watch?v=RQMJ3ECJuts&t=93s>

Můj, tvůj, náš vesmír - Vesmírné video: <https://www.youtube.com/watch?v=tj89-3mTH0E>

Ekologický film: <https://www.youtube.com/watch?v=Kxo3GEQRFfk&t=154s>